



# SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

## CURRÍCULO E SABERES ESCOLARES

---

2ª edição

IONE RIBEIRO VALLE

 editora **ufsc**

**COLEÇÃO DIDÁTICA**

# **SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

**CURRÍCULO E SABERES ESCOLARES**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Reitora

*Roselane Neckel*

Vice-Reitora

*Lúcia Helena Martins Pacheco*

EDITORA DA UFSC

Diretor Executivo

*Fábio Lopes da Silva*

Conselho Editorial

*Fábio Lopes da Silva* (Presidente)

*Ana Lise Brancher*

*Carlos Eduardo Schmidt Capela*

*Clélia Maria Lima de Mello e Campigotto*

*Fernando Jacques Althoff*

*Ida Mara Freire*

*Luis Alberto Gómez*

*Marilda Aparecida de Oliveira Effting*

Editora da UFSC

Campus Universitário – Trindade

Caixa Postal 476

88010-970 – Florianópolis-SC

Fones: (48) 3721-9408, 3721-9605 e 3721-9686

[editora@editora.ufsc.br](mailto:editora@editora.ufsc.br)

[www.editora.ufsc.br](http://www.editora.ufsc.br)

Ione Ribeiro Valle

# SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

CURRÍCULO E SABERES ESCOLARES

2ª edição



editora **ufsc**

2014

© 2011 Ione Ribeiro Valle

Direção editorial:

*Paulo Roberto da Silva*

Capa:

*Paulo Roberto da Silva*

Editoração:

*Tais Andrade Massaro*

Revisão:

*Júlio César Ramos*

## Ficha Catalográfica

(Catalogação na publicação pela Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina)

---

V181s Valle, Ione Ribeiro

Sociologia da educação: currículo e saberes escolares / Ione Ribeiro Valle. 2. ed. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

116 p. : quadros.

Inclui bibliografia.

1. Sociologia educacional. 2. Didática. 3. Educação – Filosofia. I. Título.

CDU: 37.015.4

---

ISBN 978-85-328-0673-4



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais.

[br.creativecommons.org](http://br.creativecommons.org)

Para duas grandes mulheres,  
Judith (*in memoriam*) e Olga, que,  
cada uma a sua maneira e a seu tempo,  
encontraram no imenso amor aos filhos  
a razão de viver.



A forma de crítica realmente subversiva tem início quando as pessoas perguntam se a função social específica necessita realmente ser desempenhada, se reis, padres, capitalistas e mesmo burocratas revolucionários não seriam desnecessários à sociedade humana.

Barrington Moore Jr.  
(1913-2005)





# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	11
INTRODUÇÃO.....	15
<b>CAPÍTULO 1 O renascimento da sociologia britânica da educação: o interesse pelos saberes escolares .....</b>	<b>25</b>
1.1 Uma nova orientação sociológica à educação .....	29
1.2 Basil Bernstein e as formas de controle veiculadas na escola .....	32
1.3 Michael Young e a diferenciação hierárquica dos saberes .....	35
1.4 Michael Young e a construção de modelos curriculares .....	38
1.4.1 Os programas de estudos fechados ou unificados .....	39
1.4.2 Os programas de estudos centrados no passado e aqueles orientados para o futuro .....	39
1.4.3 A especialização “insular” e a especialização “integrativa” ...	39
<b>CAPÍTULO 2 A sociologia norte-americana da educação: entre reprodução social e resistência cultural.....</b>	<b>43</b>
2.1 A convergência de diferentes ópticas .....	46
2.2 As teorias da resistência e o apelo à ação política.....	48
2.3 Michael Apple e a intencionalidade do conhecimento “legítimo” .....	51
2.4 Henry Giroux e o potencial de “oposição ativa” das escolas.....	53
<b>CAPÍTULO 3 Sociologia da educação e didática: a versão francesa dos saberes escolares ...</b>	<b>57</b>
3.1 Um contexto marcado por rupturas epistemológicas.....	60
3.2 Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron e as ambiguidades da cultura transmitida pela escola .....	63

3.3 A emergência da didática como campo de pesquisa sobre os saberes escolares .....	66
3.4 Objetivos comuns, caminhos paralelos .....	68
3.5 O olhar sociológico se volta para a sala de aula .....	70
3.6 Jean-Claude Forquin e a “sociologia da cultura escolar” .....	72
3.7 Uma busca permanente de respostas ou a proposição de novos modelos? .....	75

#### **CAPÍTULO 4 Uma nova leitura dos saberes escolares: a sociologia francesa da educação .....77**

4.1 As múltiplas dimensões da cultura escolar: a “cultura escrita” .....	79
4.2 O sentido da experiência escolar e a relação com o saber .....	80
4.3 A lógica das competências .....	82

#### **CAPÍTULO 5 Sociologia brasileira da educação: entre transmissão e produção de saberes.....85**

5.1 A divergência (crítica) é a marca registrada do campo curricular....	88
5.2 O triângulo explicativo e prospectivo .....	90
5.3 Uma acumulação irregular mas bem fundada .....	92
5.4 O poder desigual de intervir nos arranjos institucionais .....	93

#### **CAPÍTULO 6 Por uma “sociologia dos saberes escolares” .....99**

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>105</b>
--------------------------	------------

# APRESENTAÇÃO

O processo de “globalização/mundialização” que se estendeu por todo o planeta oferece hoje a imagem de uma calamidade que não poupa nada nem ninguém. A crise financeira anunciada por alguns desde o início do milênio atingiu o mundo com uma violência incrível em 2008, evocando por sua amplitude a propagação da grande peste pela Europa a partir de 1348. Atualmente, as ideologias do neoliberalismo são os agentes propagadores de uma filosofia tão devastadora sobre os sistemas econômicos quanto essa catástrofe o foi sobre os indivíduos. Friedrich von Hayek e colaboradores favoreceram, no quadro do que é conveniente chamar de “consenso de Washington”, a planetarização da ideia segundo a qual o liberalismo econômico voltado contra o Estado seria a condição da prosperidade de toda a humanidade. Testada no Chile de Pinochet, essa teoria mundializada provocou, nesse país considerado como terreno ideal para a sua aplicação, efeitos devastadores com consequências incalculáveis. Essa globalização do pensamento neoliberal, longe de suscitar a confrontação e a troca de ideias no plano internacional, se impôs ao contrário como um único modo de pensar, expressão de um capitalismo desenfreado e conquistador.

Diabólico e destruidor, esse paradigma não deve, entretanto, desacreditar a ideia de uma globalização de um outro tipo, associada à difusão de ideias que preconizam não a concorrência e a luta de todos contra todos, inspirada num individualismo desenfreado, mas a colaboração e a solidariedade dos pesquisadores na cidade científica mundial, reunidos pela complementaridade e pela apresentação e discussão de suas abordagens. É o que faz muito bem o livro da professora Ione Ribeiro Valle dedicado à sociologia do currículo.

Na Europa, após a alta Idade Média, as ideias e o saber circulam redes acadêmicas da Igreja. O filósofo Leibniz havia no seu tempo forjado e desenvolvido o conceito de cosmopolitismo para designar o fato de que o cosmos é constituído de elementos em estreita sinergia. A tese da “conspiração universal” avançada por esse filósofo é ilustrada pela ideia do batimento de asas da borboleta que, efetuado num lugar do mundo, entra em simpatia (no sentido etimológico do termo) com todos os eventos do mundo, por mais longínquos e diferenciados que possam parecer. Aos antípodas do pensamento único, Leibniz propõe pensar o mundo como sistema no qual os diferentes elementos repercutem uns nos outros.

É nessa perspectiva, num primeiro tempo, que nos propomos a abordar *Sociologia da educação, currículo e saberes escolares*. Alternadamente, a autora examina as diferentes partes do que pode aparecer como um puzzle de configuração geográfica cuja apresentação dos elementos permite medir as apostas para o Brasil: a renovação da sociologia da educação na Grã-Bretanha e seu interesse pelos saberes escolares, a sociologia norte-americana da educação entre reprodução social e resistência cultural e a sociologia do currículo na França. O procedimento adotado é portanto o da educação comparada. Mas ele é também uma ilustração muito pertinente da internacionalização da produção dos saberes acadêmicos, assim como dos paradigmas teóricos que os sustentam.

O desenvolvimento da sociologia do currículo merece ser examinado a partir de um duplo ponto de vista no qual os aspectos estão estreitamente articulados. Em primeiro lugar, a distinção entre saber erudito e saber escolar introduz a questão do relativismo. O que devemos ensinar? Que escolha operar? Os conteúdos de ensino decorrem de um arbitrário pedagógico? O problema se torna mais complexo quando se leva em consideração o fato de que, como sublinha Lévi-Strauss, nenhuma sociedade é monocultural. Pode-se acrescentar ainda que nenhuma sociedade é socialmente homogênea e que seus membros mantêm entre si relações de classes, competindo pela apropriação das riquezas produzidas. Assim, não apenas as sociedades estão caracterizadas por suas diferenças, por sua diversidade, mas essas diferenças são geralmente hierarquizadas segundo as relações de classes. É essa dupla articulação do cultural e do social que fundamenta a sociologia do currículo na medida em que

se emaranham não apenas a questão da diversidade (relativismo), mas também a das relações sociais – situação que dá a esse entrelaçamento a dimensão fundamentalmente crítica que se encontra, sob diversos títulos, nos trabalhos britânicos, americanos e franceses.

Assim, os saberes não são nem neutros nem universais. Desde suas origens, a sociologia do currículo pôs-se em confronto com a necessidade de levar simultaneamente em conta a diversidade, correndo assim o risco do comunitarismo e da fragmentação social, e a exigência de uma cultura comum, garantia em princípio da igualdade. Entre os dois termos da alternativa, observam-se oscilações. Debruçar-se sobre um currículo comunitário é a tentação dos que pensam que a luta contra o fracasso escolar precisa levar em consideração características culturais e sociais das populações submetidas ao peso das relações culturais e sociais dominantes. Na França, Bourdieu, mas também Baudelot e Establet – estes últimos se servindo de uma análise marxista que denuncia a dominação da classe dominante pelo aspecto da inculcação ideológica praticada pelos conteúdos de ensino –, abriram perspectivas críticas que fundamentam a sociologia do currículo naquele país. Encontrava-se então formulada, na convergência da sociolinguística e da sociologia da educação, a polêmica em torno do relativismo. Como lembra Jean-Claude Forquin em *Escola e cultura*, a propósito da sociologia britânica do currículo, o ponto de vista tradicionalista ligado à defesa de uma cultura comum subestima a dominação social e cultural do grupo dominante numa sociedade de classes, fato verificado na proposição de Marx, segundo a qual numa sociedade a ideologia dominante é a ideologia da classe dominante. Em reação, a posição “relativista” propõe conduzir a luta contra o fracasso escolar aproximando os conteúdos escolares do local, quer dizer, dos interesses específicos dos alunos dos grupos dominados, compelidos a se aplicar em conteúdos de ensino aos quais permanecem alheios. Desde então, a cultura escolar se torna uma quimera ou, mais propriamente, um instrumento de dominação ideológica. O relativismo libertador conduziria assim, por outras vias, ao multiculturalismo comunitário de uma escola plural, dividida, voltada mais a oferecer a cada um o sentido de sua existência particular, notadamente pelo apego ao local ou às raízes,

do que um conjunto de valores partilhados que aparecem como o produto de uma utopia ou a expressão de uma mistificação ideológica.

Mede-se assim a que ponto a sociologia do currículo ultrapassa, e de longe, as preocupações estritamente pedagógicas para nos introduzir numa reflexão referente à possibilidade e à legitimidade da cultura escolar comum considerada como o cimento ideológico de uma sociedade, como a unidade de sua diversidade. Pela sociologia do currículo é posta a questão de saber não somente se a cultura comum é possível, mas também de saber se ela é desejável.

A leitura de *Sociologia da educação, currículo e saberes escolares* oferece ao leitor a possibilidade de se engajar num debate complexo, mas vital para a sobrevivência da humanidade na medida em que esta última se reproduz através da educação escolar. A obra põe em evidência o perfeito controle do sujeito por sua autora. Ione Ribeiro Valle oferece uma dimensão comparativa internacional a uma questão frequentemente confinada aos espaços nacionais. Ela permite inserir a reflexão pedagógica numa análise das relações sociais e das apostas do poder político que estão no âmago dos conteúdos de ensino.

Enfim, por sua qualidade e pela pertinência de suas análises, este livro oferece ao leitor a imagem positiva da internacionalização dos saberes acadêmicos, por meio da “conspiração” (no sentido leibniziano de colaboração estreitamente interdependente) dos pesquisadores a serviço de uma cultura comum humana contra os antípodas da globalização econômica selvagem, da qual o mundo nos dá uma sinistra imagem, hoje, com a glorificação de valores egoístas que nos levam a ver no outro uma ameaça e um perigo bem mais do que a fonte de um enriquecimento mútuo.<sup>1</sup>

Claude Carpentier  
Amiens/França

---

<sup>1</sup> Título original: “*Présentation*”. Texto traduzido por Ione Ribeiro Valle, professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação – Centro de Ciências da Educação – UFSC.

# INTRODUÇÃO

A questão dos conteúdos e dos fins do ensino não pode se satisfazer com respostas gerais e vagas que se pretendem unânimes, mesmo que a qualquer custo: ninguém duvida que todo ensino deva formar espíritos abertos, dotados dos dispositivos e dos saberes necessários para adquirir sem cessar novos saberes e se adaptar a situações sempre novas.

Pierre Bourdieu  
(1930-2002)





Muitas vezes pode parecer que tudo já foi dito sobre a educação, a democratização do ensino, as dificuldades diante da expansão da oferta, a violência praticada na e pela escola, haja vista a proliferação de discursos multiformes sobre os sistemas educacionais.

Abordados através de diferentes temas, palavras de ordem, *slogans* pedagógicos, constatações estatísticas, divulgadas principalmente no início do ano letivo pelos órgãos oficiais e amplamente comentadas por jornalistas, *experts*, políticos e administradores, esses discursos se propõem tanto a denunciar o imobilismo dos sistemas de ensino e seus efeitos perversos quanto a divulgar os “avanços” decorrentes das mudanças introduzidas pelas reformas educacionais.

O que se observa, no entanto, é que cada argumento, cada tese, cada justificativa é desenvolvida em função dos interesses do momento, tanto aqueles que proclamam os avanços das políticas educacionais quanto os que denunciam a persistência e multiplicação das desigualdades; tanto os que evidenciam a elevação do nível de escolarização da população quanto os que se referem à desvalorização de determinados saberes e dos diplomas; tanto os que sublinham a contribuição das novas tecnologias quanto os que alertam para a prioridade dada às aprendizagens elementares; tanto os que reconhecem a importância das novas práticas pedagógicas quanto os que se abrigam na nostalgia da escola tradicional.

Por essa razão, seria demasiado pretensioso analisar em um único texto um campo de conhecimento que abranja ao menos dois temas de grande complexidade: organização escolar e currículo. Eles não somente suscitam uma multiplicidade infinita de questões relacionadas à escola e aos que nela interagem, mas, em razão da intensa especialização dos domínios de investigação ocorrida durante a última metade do século XX, podem também ser abordados com base em diferentes perspectivas teóricas, o que nem sempre favorece as análises críticas e os debates intelectuais.

A complexidade desse campo conduz a dificuldades metodológicas importantes, que impõem de imediato um recorte temático e conceitual. Evidentemente, esse recorte não foge ao fato de que toda escolha deriva

de arbitragens que privilegiam certos aspectos em detrimento de outros igualmente relevantes.

Nós elegemos, então, a questão dos “saberes escolares” ou dos “conteúdos curriculares” (expressões mais utilizadas na literatura educacional brasileira) para abordar nesta obra, pois, além de ocupar um lugar eminente no debate intelectual, ela adquire novas dimensões e diversificadas formas de definição no campo educacional, contrastando “saberes eruditos” e “saberes escolares”, saber e poder, saber e competência. Inspirando-nos na afirmação de Moreira (2003) de que os saberes escolares aparecem como o principal instrumento de concretização das políticas educacionais mais recentes, partimos do pressuposto de que eles estão no centro do currículo escolar, sendo visados pelos planos de educação, pelos processos de escolarização e pelos programas de formação inicial e contínua de professores. Além disso, eles orientam a organização de propostas e diretrizes curriculares, as modalidades de avaliação da aprendizagem, a seleção de livros didáticos e dos demais recursos pedagógicos, a implantação de projetos educacionais, a introdução das novas tecnologias de informação e comunicação nos sistemas de ensino.

Tendo se tornado o “nó duro” nas tentativas de melhorar a qualidade da educação básica, os saberes escolares passam a ocupar um lugar fundamental na criação de uma nova dinâmica escolar que contemple as especificidades de determinadas identidades culturais (gênero, raça/etnia, geração, religião, sexualidade, necessidades especiais), tradicionalmente marginalizadas – ou até mesmo ignoradas – nos procedimentos educacionais.

Observando que as múltiplas teorias desenvolvidas ao longo do século XX conduzem a uma verdadeira explosão de objetos no interior das ciências sociais, o que pode ser verificado na quantidade e variedade de publicações, decidimos privilegiar as abordagens propostas principalmente pela sociologia da educação<sup>2</sup> na forma não somente praticada pelos sociólogos, mas especialmente pelos especialistas em

---

<sup>2</sup> Essa decisão apoia-se em dois aspectos que parecem importantes: a contribuição dos estudos sociológicos para a crítica educacional e nossa própria trajetória acadêmica, firmada na relação permanente entre sociologia e educação.

ciências da educação, pois, como mostram Moreira e Silva (2002, p. 8), esse campo, particularmente na Inglaterra, “elegeu o currículo como foco central”. Segundo Moraes et al. (2008, p. 7) “no plano da teoria curricular tem-se, hoje, um campo extremamente dinâmico e atento aos desenvolvimentos teóricos em outros campos, que já provocaram visíveis efeitos nestas teorizações”.

Ao responder a algumas indagações colocadas atualmente, a sociologia da educação procura romper com a tradição positivista, funcionalista e fenomenológica de investigação, que demonstrou uma grande capacidade descritiva e uma forte tendência à prescrição mas instigou uma atitude de neutralidade política em face da educação escolar, e dialogar com diferentes orientações científicas, tentando construir um *corpus* elucidativo coerente. Os sociólogos da educação têm revelado cada vez mais interesse pela análise dialética das relações entre o “julgamento dos fatos” e o “julgamento de valores”, entre conhecimentos científicos e conhecimentos ordinários. Isso requer um engajamento ético e político do sociólogo (CORCUFF, 2002), preconizado desde os anos 1960 por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999) e reafirmado sistematicamente por sociólogos que concebem a sociologia com o “um esporte de combate” (CARLES, 2001) ou como uma “forma particular de consciência” (DE SINGLY, 2002, p. 13).

Nessa perspectiva, a sociologia da educação “difícilmente pode escapar a uma interrogação de sua utilidade prática e política” (VAN ZANTEN, 2000, p. 6), o que supõe associar permanentemente “censura acadêmica e reflexividade científica” (POUPEAU, 2003, p. 7).

Ainda assim, a pertinência dessa opção teórica pode ser discutida. De um lado, ela se justifica por uma forte predileção pelas explicações sociológicas. Consideramos, como o fizera Hughes (1996), que a busca de coerência intelectual – uma coerência que é apenas parcial – e o rigor em matéria de ciências sociais passam pela reflexão sobre o caminho percorrido pelo pesquisador. Nossa prática de pesquisa no campo educacional permitiu observar que este atrai cada vez mais a atenção dos cientistas sociais, favorecendo a consolidação de uma atitude crítica em face da escolarização, a compreensão das particularidades dos

sistemas de ensino e a elaboração de novas noções e procedimentos de investigação, fundamentais num contexto de redefinição das políticas públicas de educação nacional. Constatamos, no entanto, que a educação escolar ainda é pouco estudada pelos sociólogos brasileiros e que “os conceitos teóricos construídos a partir dessas particularidades não são suficientemente sólidos” (VALLE, 2003, p. 270), embora não se possa negligenciar a contribuição desse campo na emergência da chamada teoria crítica do currículo (MOREIRA; SILVA, 2002).

De outro lado, é necessário conferir uma importância particular a um ponto-chave dessa escolha, que não se reduz à questão epistemológica ou ao relativismo (apesar do interesse que apresentam), mas concerne sobretudo à ligação entre os saberes escolares e as desigualdades sociais. O sistema educacional está enraizado numa sociedade estruturada por relações sociais desiguais, com consequências profundas no rendimento escolar. Assim, a luta por uma “democratização do acesso” não é mais suficiente. É necessário construir uma “democratização pelas finalidades e pelo funcionamento”: os percursos escolares podem se tornar menos desiguais socialmente se as condições de acesso forem modificadas, se a autoseleção de certos grupos sociais for eliminada, se os veredictos deixarem de ser excludentes, se os conteúdos curriculares dotarem as novas gerações de instrumentos de análise e de ação, indispensáveis à sua emancipação e à transformação social. O desafio que se coloca para pesquisadores, professores e administradores da educação é, hoje, “a construção de uma escola mais justa” (DUBET, 2008), o que exige liberdade intelectual, criatividade e autonomia política para superar a nostalgia de uma escola meritocrática que muito prometeu e pouco realizou.

Para conduzir a reflexão, partimos do pressuposto de que está em curso uma profunda redefinição teórica no campo da pesquisa educacional, decorrente da crítica a algumas teorias clássicas, de grandes rupturas epistemológicas ocorridas desde a metade do século XX e do crescente interesse de sociólogos da educação, de teóricos do currículo e da didática pelos saberes escolares (Figura 1). Tendo em vista esse movimento de mudanças e inspirando-nos na afirmação de Boudon (1995, p. 14) de que “o que é válido para a França o é igualmente para a Alemanha, a Inglaterra ou os Estados Unidos: em todos esses países, as diferentes tradições a

que se aplica o rótulo “sociologia estiveram praticamente todas elas representadas nas primeiras fases de institucionalização desta disciplina, se bem que em graus variáveis”, organizamos nosso trabalho em quatro rubricas, privilegiando as abordagens britânica, americana, francesa e brasileira. Com isso, temos a intenção de apresentar uma breve síntese da produção científica no campo desses diferentes contextos, enriquecida pela elucidação de alguns conceitos e concepções. Reconhecemos que, pelas aproximações que opera, as separações ou as defasagens que sugere, as redundâncias que acentua, as lacunas que evidencia, a síntese permite a reflexão e desenha, em filigrana, programas e perspectivas de pensamento (FORQUIN, 1996).

Assim, motivados pela sugestão de Moreira (2003) concernente à necessidade de analisar a produção estrangeira, nos propomos a visitar algumas abordagens teóricas desenvolvidas por autores que têm influenciado o pensamento curricular brasileiro nas últimas décadas. Inspiramo-nos também em Tura (2002, p. 155), que vê a escola como local de circularidade entre culturas. Segundo ela, essa noção de circularidade estabelece

uma mobilidade fundada na inter-relação e na intertextualidade das culturas e subentende movimentos ascendentes e descendentes, que se processam no interior de uma hierarquia de poderes. Nesse movimento se instituem aproximações e nexos, adaptações e deslocamentos, que unem temas tratados em tempos diferentes, perspectivas diversas, contextos antagônicos e que se ampliam em um diálogo, que emerge de um fluxo de rupturas e descontinuidades de relações lógicas.

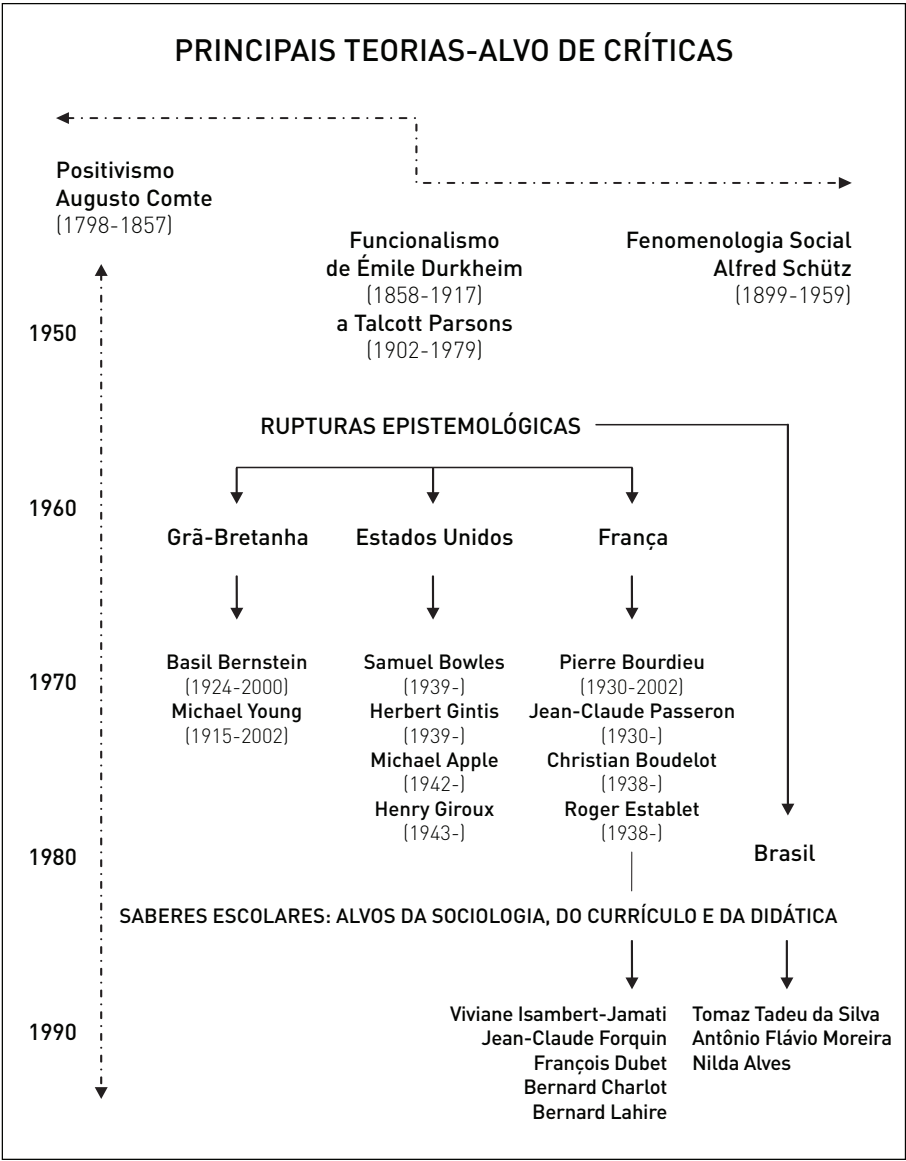
Sem estabelecer uma hierarquia entre as diferentes perspectivas e autores, mas considerando o maior ou menor impacto sobre os estudos relacionados ao contexto educacional do Brasil, analisamos primeiramente a chamada sociologia do currículo engendrada na Grã-Bretanha,<sup>3</sup> por considerá-la como a principal inspiradora dos estudos sobre os saberes escolares. Em seguida nos dedicamos à abordagem norte-americana,

---

<sup>3</sup> A análise das concepções teóricas anglo-saxônicas pautou-se principalmente em obras traduzidas para o francês ou para o português. Esse procedimento não é fruto de uma escolha deliberada, ele decorre simplesmente das facilidades de acesso e do nosso domínio linguístico. É importante esclarecer também que todas as citações das obras francófonas (referenciadas em francês) foram por nós traduzidas.

especialmente aquela que se pauta nas noções de reprodução social e de resistência cultural. Estudamos também a contribuição francesa da sociologia da educação e da didática, ressaltando a importância dos estudos recentes que propõem uma nova leitura sobre os saberes escolares. Por último, nos debruçamos sobre a pesquisa educacional conduzida no Brasil, ressaltando não somente a fecundidade desse campo intelectual, atravessado pelo debate em torno dos saberes escolares, mas sobretudo as tendências que orientam as reflexões sobre o tema. Enfim, assinalamos a necessidade de analisar com mais criticidade os saberes escolares, o que permitirá lançar um novo olhar sobre a reprodução cultural que se opera no cotidiano escolar.

Figura 1 – A redefinição do campo da Sociologia da Educação e do Currículo







# O renascimento da sociologia britânica da educação: o interesse pelos saberes escolares

Como toda definição de uma disciplina escolar é tipicamente um compromisso entre as exigências de diversos grupos “detentores de poder”, deve-se fazer com que sua legitimidade seja constantemente questionada, pois mudanças se produzem tanto na repartição dos recursos quanto nas opiniões que predominam nos diversos meios.

Barry Cooper  
(1943-)



As grandes transformações políticas, econômicas e culturais que ocorreram na década de 1960 no interior do universo anglo-saxão foram seguidas pela explosão de objetos de interesse dos cientistas sociais, influenciando a recomposição dos diferentes campos científicos.

A sociologia da educação figura entre as áreas do conhecimento mais afetadas pelas mudanças estruturais e pelas rupturas epistemológicas – muitas delas gestadas no interior do próprio campo sociológico –, tendo sido compelida a oferecer explicações sobre as funções sociais da escolarização e os limites dos modelos meritocráticos<sup>4</sup> e a ampliar o universo de críticas, oriundas de múltiplos horizontes, sobre os sistemas de ensino. Esses modelos não somente atestavam que a escola era acessível a todos os que tinham dom, mérito e talento, indiferentemente da origem social e étnica, do sexo, da religião, mas também justificavam uma organização escolar diferenciada segundo as aptidões individuais e as classes sociais.

A sociologia da educação se viu portanto induzida a ampliar sua base conceitual e a se ramificar, criando novas áreas que exigiam inclusive uma diversificação terminológica. Os sociólogos da educação passaram a concentrar suas pesquisas em questões que habitualmente não compunham suas agendas, fundamentadas essencialmente na abordagem funcionalista. Não era mais possível se dedicar apenas aos *inputs* e aos *outputs* da escolarização (que contabilizavam os fluxos escolares), aos custos e à produtividade do sistema ou, ainda, às relações entre diploma e emprego. Como ressalta Forquin (1997), essa ciência limitou-se durante muito tempo ao que se chamou na Grã-Bretanha de

---

<sup>4</sup> A respeito da concepção meritocrática, destacamos a perspectiva de Parsons (apud FORQUIN, 1997, p. 12-13), que a qualifica como “competição meritocrática”, ressaltando que a divisão de valores comuns, a adesão de todos à ideologia do mérito individual e a crença na igualdade das chances permitirão, numa sociedade competitiva e aberta como a americana, superar a frustração dos “perdedores”. Os valores e crenças meritocráticos são difundidos pela escola, desde que sejam aceitos pelas famílias e gozem de consenso em toda a sociedade. Existe, nessa ótica, uma profunda complementação entre a função de socialização e de diferenciação da escola (já preconizada por Durkheim no início do século XX). Segundo a competição meritocrática, é necessário que haja ganhadores e perdedores, mas, para que a coesão social continue possível, é necessário antes de tudo que todos reconheçam como equitativa a regra do jogo e sejam persuadidos de que as vantagens refletem as diferenças interindividuais de talento e mérito.

“aritmética política”,<sup>5</sup> centrada em pesquisas macrosociológicas – uma ciência de demógrafos ou economistas, cujo objetivo era analisar os problemas de acesso aos estudos e aqueles relacionados à mobilidade social,<sup>6</sup> submetendo-os a grandes enquetes quantitativas, ancoradas em verdadeiras “armaduras estatísticas”.

## CAMPO CIENTÍFICO

Os termos campo e campo científico integram o arsenal conceptual de Pierre Bourdieu, estando formulados ao longo de sua obra. Segundo ele, os campos se apresentam como espaços estruturados (e hierarquizados) de posições e se constituem numa pequena parte do mundo social: “O campo é um microcosmo autônomo no interior do macrocosmo social”. Por funcionarem de maneira relativamente autônoma, eles produzem suas próprias leis e definem seus modos específicos de dominação. O campo é o lugar de lutas por posições e classificações, o que provoca tensão entre indivíduos e grupos. Essas lutas ocorrem tanto no plano institucional quanto no plano simbólico: “O campo é o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência” (BOURDIEU, 2004, p. 20). Quanto mais autônomos são os campos, mais eles escapam às leis sociais externas.

Sobre o campo científico, ver principalmente Bourdieu (2003).

<sup>5</sup> É importante lembrar que na Grã-Bretanha a articulação entre política educacional e pesquisa começou cedo, no pós-guerra, e foi intensa, tendo sido amplamente financiada pelo Estado para instruir formas de tratamento das desigualdades escolares. A chamada “aritmética política” predominou como sistemática de análise. A esse respeito, ver Forquin (1984, 1993, 1995, 1997); Moreira e Silva (2002).

<sup>6</sup> Segundo Turner (1960, p. 91-110), as normas implícitas que governam os processos de mobilidade social ascendente podem variar segundo os contextos nacionais. Enquanto nos Estados Unidos há uma “mobilidade de competição”, na qual o acesso à elite social resulta de uma competição interindividual aberta, que deixa os concorrentes para trás o mais tarde possível, na Inglaterra observa-se uma “competição de apadrinhamento”, na qual os membros da elite cooptam seus sucessores por uma seleção precoce seguida de uma longa e minuciosa preparação. Sobre esse tema, ver Cherkaoui (1995, p. 167-211).

## 1.1 UMA NOVA ORIENTAÇÃO SOCIOLÓGICA À EDUCAÇÃO

Assim, surgiu na Inglaterra a Nova Sociologia da Educação, que se opõe à aritmética política e se baseia nas reflexões críticas da sociologia do conhecimento.<sup>7</sup> O que caracteriza propriamente essa corrente teórica é sobretudo a rejeição à orientação funcionalista em geral. Estimulada pelas posições antipositivista e antiabsolutista da fenomenologia social (nos termos de Alfred Schütz, 1970), ela se distancia progressivamente da tradição americana e procura consolidar seu próprio campo científico, por meio da ideia de que o mundo é uma “construção social”<sup>8</sup> e, portanto, tudo o que envolve a escolarização se torna contingente e problemático: a concepção de educação, a noção de transmissão e seleção do saber, o valor educativo de um determinado saber, a representação do que deve ou não ser ensinado.

### FUNCIONALISMO

O termo funcionalismo tem sido empregado principalmente de duas formas nas ciências sociais (DA MATTA, 1987, p. 503): exprime “uma atitude diante dos fatos sociais baseada no princípio filosófico segundo o qual tudo o que existe numa dada sociedade tem um sentido, um significado”; refere-se também a uma postura substantiva, que expressa a ideia de que tudo o que existe numa sociedade contribui para o seu funcionamento equilibrado, visando manter o sistema social em operação, ou seja, “tudo o que ocorre num sistema social contribui necessariamente para sua manutenção e equilíbrio”.

<sup>7</sup> Karl Mannheim (1893-1947) é considerado o fundador da sociologia do conhecimento. Ele procurou elucidar as relações entre conhecimento e estrutura social, associando as inter-relações funcionais dos processos e estruturas sociais e a análise dos padrões de vida intelectual, inclusive dos métodos de conhecimento. Sobre a sociologia do conhecimento, ver Berger e Luckmann (2002, p. 11-34); Boudon (1995, p. 519-560); Foracchi e Fernandes (1982); Merton (1970, p. 85-152; 305-364; 553-607).

<sup>8</sup> Para Peter Berger e Thomas Luckman (2002), a realidade é construída socialmente. Não conhecemos o mundo tal qual ele é, mas tal qual o apreendemos, através de um quadro conceitual que evidentemente resulta de uma construção social. Da mesma maneira, os conteúdos de formação são construções sociais.

## FUNCIONALISMO

Objeto de inúmeras críticas abrangendo desde o seu principal inspirador, Émile Durkheim (1858-1917), até as abordagens desenvolvidas no quadro das teorias contemporâneas, as teorias funcionalistas têm fundamentado concepções pedagógicas e orientado políticas educacionais em diferentes países.

Segundo Forquin (1997, p. 12), a perspectiva funcionalista de Talcott Parsons (1902-1980) dominou o cenário americano dos anos 50 do século XX. Para esse autor, a escola das sociedades modernas preenche uma função de socialização e de seleção social. As aprendizagens escolares constituem uma das bases essenciais do processo pelo qual os membros das novas gerações adquirem as competências e as motivações que lhes permitirão exercer determinados papéis na vida adulta. É pela escola, pela diferenciação das *performances* escolares e do acesso aos diplomas, que se efetua a distribuição do *status* profissional e social e se opera a seleção das elites.

Sobre o funcionalismo, ver Giddens (2001, p. 115-159).

É no contexto dos anos 60 do século XX, marcado por grandes inovações pedagógicas, que surge na Inglaterra a sociologia do currículo, também concebida “como uma Sociologia do Conhecimento Escolar” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 17). Para Forquin (1984), duas problemáticas motivaram a reestruturação desse campo teórico, que sustenta desde então toda tematização sociológica sobre o currículo, no que concerne particularmente ao tipo de cultura que deve ser veiculada pela escola e à disciplinaridade (ou integração disciplinar): a primeira tem implicações políticas, a segunda apresenta um caráter mais epistemológico.

Além disso, a questão da meritocracia<sup>9</sup> está no centro da reflexão britânica sobre a relação entre educação e mudança social, como testemunha a polêmica e irônica obra de Michael Young, *The rise of meritocracy*, publicada em 1958. Essa obra suscita grandes debates acerca da transmissão estatutária por herança: se é verdade que o acesso aos postos de trabalho depende, mais do que antes, da escolarização e dos

<sup>9</sup> Sobre o caráter meritocrático do sistema educacional brasileiro e catarinense, ver Valle e Ruschel (2009, 2010).

diplomas, também é certo que o êxito escolar depende, cada vez mais, da origem social.

## FENOMENOLOGIA

Movimento inicialmente filosófico, depois sociológico, que se interessa pelo vivido no cotidiano. Nasce da reação contra todos os positivismos que levavam ao relativismo. A fenomenologia não é uma espécie de irracionalismo ou de esteticismo que se satisfaz com uma abordagem impressionista das coisas.

Como método filosófico, propõe-se, pela descrição das próprias coisas e fora de toda construção conceitual, a descobrir as estruturas transcendentais da consciência e as essências.

Utilizado inicialmente por Kant (1724-1804), a fenomenologia ganha plenitude em Hegel (1770-1831), Husserl (1859-1938) e Merleau-Ponty (1908-1961). Trata-se de descrever, de explicar, de voltar ao mundo anterior à consciência, pois toda determinação científica é vista como abstrata e uma forma de idealismo transcendental.

Na perspectiva sociológica, refere-se à importância da vida cotidiana, tal como ela se apresenta, em toda sua efervescência. Segundo Schütz (1899-1959), filósofo e sociólogo célebre pela elaboração do chamado *idealismo transcendental*, a fenomenologia dedica-se ao estudo do modo como as pessoas vivenciam o cotidiano e atribuem significado às suas ações. Assim, a compreensão do comportamento humano pode ser analisada fenomenologicamente como um processo de *tipificação* pelo qual o ator aplica esquemas interpretativos aprendidos na tentativa de perceber o significado do que os outros fazem. O cerne da relação social reside na experiência direta com o outro, ou seja, “nos relacionamentos”, pois o ator traz para a relação uma bagagem de conhecimentos – “conhecimentos de senso comum” –, e a partir deles tipifica o outro e é capaz de calcular sua provável reação às ações e sustentar uma comunicação.

Sobre a fenomenologia, ver Schütz (1970); sobre a fenomenologia em Schütz, ver Giddens (1978, p. 24-34).

Em razão das demandas de melhoria da formação científica e tecnológica na escola, das reivindicações concernentes ao prolongamento dos estudos e à extensão do ensino secundário aos alunos de classes sociais desfavorecidas e da renovação dos conteúdos e métodos de ensino, crescem as interrogações acerca do modo de existência (epistemológica,



institucional, cultural) dos saberes ensinados nas escolas e sobre os mecanismos sociais de seleção, organização, legitimação e distribuição desses saberes. Segundo Ropé (2001, p. 35-36), a nova corrente se consagra aos

processos efetivos que se desenvolvem nas escolas e nas salas de aula, aos conteúdos e saberes incorporados nos programas e cursos, às relações sociais que os atores estabelecem na vida cotidiana; problemas que interessam diretamente os professores em formação.<sup>10</sup>

Mostrando-se bem mais fecunda que as interrogações produzidas pelas pesquisas educacionais precedentes, a nova sociologia da educação – muitas vezes confundida com a sociologia do currículo – interessa-se pela natureza e pelo status de legitimidade dos saberes escolares: “a organização dos saberes é o ponto de vista privilegiado, a variável iluminadora a partir da qual esses sociólogos tentam elucidar o funcionamento e as expectativas sociais em face da educação” (FORQUIN, 1984, p. 221).

## 1.2 BASIL BERNSTEIN E AS FORMAS DE CONTROLE VEICULADAS NA ESCOLA

Influenciada inicialmente por Basil Bernstein,<sup>11</sup> que procura interpretar as mudanças como resultado de uma mutação nos princípios de integração e regulação social, evocados por Durkheim (1922; 1938), ou seja, como fruto da passagem da “solidariedade mecânica” à “solidariedade

<sup>10</sup> A noção de “ator” ocupa um lugar privilegiado na sociologia da educação atual. O emprego desse termo explicita uma posição contrária aos “paradigmas hegemônicos” que consideravam os indivíduos como meros agentes de um funcionamento estrutural (TOURAINÉ, 1984).

<sup>11</sup> O sociolinguista Basil Bernstein (1924-2000) nasceu em Londres e fez seus estudos superiores inicialmente em ciências sociais, tendo em seguida se dedicado à sociologia e à linguística. Como professor de sociologia da educação, Bernstein se propôs a interpretar as inovações e transformações que estavam ocorrendo na Grã-Bretanha nos anos 1960 em matéria de escolarização, graças a uma mudança profunda nos princípios de integração social. Essa mudança avançava na direção de uma escola mais “aberta”, de um currículo menos rígido e menos compartimentado, de uma pedagogia mais personalizada. A contribuição mais original de seus trabalhos está ligada à questão dos saberes escolares e de sua fragmentação, o que provocou um movimento de reflexão e algumas rupturas no quadro da sociologia da educação.

orgânica”, a nova perspectiva científica se concentra nos conteúdos de ensino e em suas funções, tanto manifestas quanto latentes.<sup>12</sup>

Bernstein (1997a, p. 156) se propõe a discutir as “relações que se estabelecem entre a configuração das crenças e dos valores morais que prevalecem no interior da escola, sua organização social e as formas de integração social que ela coloca em prática”. Ao considerar as mudanças de orientação em termos do currículo, da pedagogia, das modalidades de agrupamento em sala de aula e os papéis do professor e do aluno, ele coloca a transmissão das competências e das formas de sensibilidade no “centro da ordem instrumental da escola” e, dessa maneira, reafirma a necessidade de rever as bases do controle social.

Bernstein (1997a, p. 159) inicia sua reflexão definindo curriculum (que no sentido estrito utilizado em língua inglesa corresponde aos programas ou planos de estudo) como “os princípios que regem a seleção das matérias escolares e as relações entre elas”. Para ele, o programa de ensino ou a maneira de selecionar, classificar, transmitir e avaliar os saberes escolares reflete a distribuição do poder numa sociedade, que procura assegurar o controle social e determinar o comportamento dos indivíduos.

## CURRÍCULO

Segundo Young (1973), o termo *curriculum* (no plural *curricula*) designa o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido (seguindo uma determinada ordem de progressão) no quadro de um ciclo de estudos escolares. Ele pode ser empregado num sentido mais restrito (a um só curso, uma só matéria ou um único ano escolar) ou, ao contrário, num sentido mais amplo (indicando um tipo de ensino, de carreira ou mesmo o conjunto dos ensinamentos deliberados num determinado país num dado momento).

Ele pode também ser aplicado a certos aspectos não explicitamente programados da aprendizagem.

<sup>12</sup> Segundo Merton (1970, p. 128), há uma tendência entre os sociólogos de confundir as “categorias subjetivas da motivação” (necessidades, interesses, propósitos) com as “categorias objetivas da função”, que geralmente não são reconhecidas nem estão limitadas a uma finalidade consciente e explícita.

## CURRÍCULO

Para Goodson (1999, p. 21), “o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização”.

Sobre a definição de currículo, ver, por exemplo, Fernandes e Grillo (2006, p. 441-442).

Demonstrando que “todo currículo implica certos princípios, por meio dos quais, dentre todos os conteúdos possíveis, alguns recebem um status especial e entram numa relação aberta ou fechada entre si” enquanto outros são completamente ignorados, Bernstein (1975, p. 166-167) constrói a tipologia dos “códigos de saber escolar”. Ele distingue dois grandes tipos situados nos extremos, o que naturalmente não afasta a possibilidade de níveis intermediários de integração. Um fechado, composto de conteúdos claramente delimitados, separados e definidos por períodos de tempo fixados rigidamente, pode apresentar diferenças consideráveis na prática pedagógica e nas formas de avaliação. Outro integrado, formado por conteúdos dispostos abertamente, submetidos a uma concepção geral de conjunto e por períodos de tempo flexíveis, conduz a uma prática pedagógica comum e a um mesmo estilo de avaliação.

Considerando que a prática pedagógica se efetua no interior de um espaço mais ou menos rígido, mais ou menos prescrito, que assegura simultaneamente a diferenciação entre saberes escolares e saberes não escolares e o caráter inflexível da programação didática imposta aos alunos, Bernstein (1997) mostra que os conteúdos curriculares são objeto de uma maior ou menor compartimentagem e obedecem a uma classificação mais ou menos rigorosa. Sua reflexão permite perceber que enquanto a rigidez das classificações ou dos enquadramentos favorece as relações autoritárias e hierárquicas no interior dos sistemas de ensino, os “códigos integrados” supõem relações mais abertas, sugerindo a organização de currículos interdisciplinares.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Sobre a questão da interdisciplinaridade, ver Jantsch e Bianchetti (2002).

Embora sua teoria tenha sido fortemente criticada pela abstração, pelas fraquezas ou obscuridades conceituais, pela falta de bases empíricas ou pelo seu funcionalismo latente, ela se constitui, segundo Forquin (1984), numa das contribuições teóricas mais profundas e mais originais da sociologia britânica, pois mostra que um currículo escolar designa menos um percurso efetivamente seguido que um percurso prescrito por uma instituição de ensino, num dado momento histórico.

### 1.3 MICHAEL YOUNG E A DIFERENCIAÇÃO HIERÁRQUICA DOS SABERES

O que motivou, acima de tudo, Michael Young<sup>14</sup> – um dos pivôs da sociologia do currículo baseada numa “opção eclética” ou heterogênea – foi o caráter consideravelmente limitado e esquemático das pesquisas sobre os programas de estudos e as formas de avaliação que lhes estavam associadas. Segundo Young (2001, p. 30), a importância desse ecletismo está na introdução de uma grande diversidade nas perspectivas teóricas suscetíveis de elaborar uma concepção do currículo como “construção social”.

Essas perspectivas – dentre elas o interacionismo simbólico –, afirma o autor, iam de

[...] uma concepção durkheimiana dos códigos do saber imaginados por Bernstein, passando pela abordagem marxista do currículo como forma de saber-mercadoria, pelas ideias de Weber e de Wright Mills que associavam o currículo à legitimação de certos esquemas de autoridade, pela concepção simbólica da escola, até a pesquisa etnometodológica que inspirou as investigações sobre os saberes escolares de Keddie e de outros autores.

---

<sup>14</sup> O sociólogo e ativista social Michael Young (1915-2002) foi precursor da Nova Sociologia da Educação na Inglaterra, tendo elegido como foco central de investigação sociológica a seleção e transmissão do conhecimento escolar. Segundo Moreira e Silva (2002, p. 20), ainda que “reduzido número de artigos de Young tenha sido traduzido e publicado entre nós”, sua influência sobre o pensamento educacional brasileiro não pode ser negligenciada. Ele tem sido uma referência indispensável para os estudos sobre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares.

Sem criticar radicalmente os intelectuais que o antecederam, Young julga os procedimentos metodológicos empregados por esses programas como insuficientes ou inadequados à complexidade do campo educacional. Ele os vê como invenções da sociedade que devem ser analisadas e explicadas tanto quanto as demais invenções humanas.

## INTERACIONISMO SIMBÓLICO

O interacionismo simbólico pressupõe um espaço de encontro entre os atores, que pode resultar de imposições circunstanciais ou de um sistema de cooperação. As interações se dão nas situações que se desenvolvem num lugar e tempo precisos. Essas situações podem ser analisadas como efeito do sistema que lhes funda ou descreitas no desenvolvimento concreto das interações que os constituem. A ação de cada ator vai depender portanto do sentido que ele atribui à ação dos outros (CABIN, 2000b).

Essa concepção teórica se desenvolveu desde a década de 1920 na Escola de Chicago, tendo introduzido uma grande renovação no seu interior. Ela ganha impulso a partir de 1950 através dos trabalhos de Howard Becker (1928-) e Anselm Strauss (1916-1996), o que vai possibilitar inúmeros prolongamentos e desdobramentos.

Contra o funcionalismo, os interacionistas postulam que o fato social não está dado *a priori*, mas constitui-se num processo construído no quadro de situações concretas. Em termos metodológicos, os interacionistas preferem os estudos etnográficos e desenvolvem suas análises com base na observação direta, o que representa uma ruptura em relação à abordagem dominante da época, fundada essencialmente nas metodologias quantitativas.

Essa perspectiva teórica se transformou numa verdadeira corrente definidora de um programa específico de análise do social. Em vez de procurar nos fenômenos as estruturas determinantes, ela privilegia a descrição e análise dos processos tal como se realizam.

Para Forquin (1997, p. 40), o interacionismo simbólico não se constitui numa doutrina ou numa escola de pensamento sociológico, mas sobretudo num tipo de abordagem caracterizado por um certo estilo de trabalho (que privilegia as pesquisas de campo, o levantamento de dados concretos, a observação direta das situações e das práticas cotidianas) e por uma certa concepção da relação entre o indivíduo e a sociedade. Trata-se de uma concepção “ativa” e “interativa”, que os vê em processo permanente de construção, através do jogo das trocas simbólicas imanentes às interações sociais.

Central na construção da Nova Sociologia da Educação, sua preocupação com o que se sucede no interior da “caixa-preta”<sup>15</sup> contribuiu para consolidar uma crítica cultural e política a respeito da estruturação e da circulação dos saberes escolares. Sua reflexão beneficiou também a emergência de uma teoria da ciência politicamente engajada, afinada com a sociologia marxista, e conduziu à superação de determinadas posições, consideradas subjetivistas (inspiradas principalmente na fenomenologia) e fortemente movidas por um certo “romantismo radical”.

Partindo de uma perspectiva muito próxima daquela apresentada por Bernstein, Young (1997, p. 192) afirma que os programas de estudos podem variar entre dois tipos extremos. De um lado, um “modelo de casta”, que valoriza um determinado tipo de saber e o considera necessário, enquanto que outros saberes são julgados sem ou de pouco valor. Nesse modelo predomina um alto grau de estratificação ou de hierarquização entre os saberes, que atua como um dispositivo, por excelência, do controle social sobre os conhecimentos a serem transmitidos. Os programas de estudos estão assentados sobre a seleção dos saberes dotados de um *status* superior (trata-se dos saberes considerados como “válidos”, geralmente relacionados a valores relativamente homogêneos de grupos que ocupam posições sociais dominantes). Esses saberes concorrem para a elevação do *status* dos alunos e professores ligados a esses componentes do currículo, estando evidentemente destinados aos considerados como “mais bem dotados”.

Do outro lado, encontra-se um modelo que defende uma diferenciação do saber, dissociando-o dos valores sociais. A ideia de um currículo fundado numa diferenciação não hierárquica dos saberes implica uma “alternativa revolucionária”, que poderá provocar a subversão do que se tem por essencial na educação. Segundo Young (1973, p. 189), os movimentos voltados à ampliação do leque de saberes que compõem um currículo e à intensificação das relações entre os campos do saber “ameaçam também as relações sociais que implementam formas de currículo mais restritas e pouco integradas”.

---

<sup>15</sup> Expressão empregada para se referir à sala de aula, sobretudo pelas análises microsociológicas, que, inspiradas em Durkheim, elegeram a sala de aula como uma “pequena sociedade” e, dessa forma, firmaram uma nova posição epistemológica (SIROTA, 1994).

Considerando-se que o interesse pela função de conservação e de transmissão culturais da educação não deve impedir a atenção aos mecanismos e às expectativas sociais em face da seleção e renovação dos conteúdos curriculares, Young (1973) coloca a questão dos saberes escolares no centro de sua construção teórica,<sup>16</sup> distinguindo quatro modalidades principais: 1) os saberes de tipo alfabético, que repousam sobre uma tradição acadêmica e livresca; 2) os saberes que privilegiam o individualismo intelectual; 3) os saberes abstratos, que obedecem a uma lógica de estruturação independente da experiência subjetiva dos indivíduos; 4) os saberes que se distanciaram da vida e da experiência cotidiana.

## 1.4 MICHAEL YOUNG E A CONSTRUÇÃO DE MODELOS CURRICULARES

Num texto que apresenta uma grande densidade teórica, Young (2001, p. 29-34) insiste em oferecer uma nova abordagem sociológica ao currículo, visando superar a especialização estreita que ainda predomina na estrutura do ensino secundário inglês. Ele se propõe a construir uma espécie de via alternativa à divisão entre conteúdos gerais e conteúdos profissionalizantes, e desenha um modelo que abrange conceitos ao mesmo tempo formais e heurísticos. Inspirando-se nos tipos-ideais de Weber, ele define três modelos curriculares – distintos mas ligados entre si –, que representam certas tendências.<sup>17</sup> Entre elas não há descontinuidades, nem polaridades ou entidades descritas empiricamente. Mas Young

<sup>16</sup> Sobre a teoria crítica nos termos de Young, ver Araújo (2008).

<sup>17</sup> Ao analisar os sistemas educacionais de diferentes países, Dupriez e Dumay (2004) distinguem essencialmente dois modelos: um de tipo *integrado*, caracterizado por uma estrutura comum de longa duração destinada a todos os alunos, que oferece um número de disciplinas opcionais bastante limitado (como nos países escandinavos, por exemplo); outro de tipo *diferenciado*, dividido em áreas diversas desde os primeiros anos escolares (como na Alemanha, Áustria ou Suíça, por exemplo). Enquanto no modelo integrado os alunos recebem uma formação comum por um longo período, no modo diferenciado os alunos são orientados desde muito cedo a fazer opções e a seguir seus percursos escolares em áreas distintas. Os autores constatarem igualmente que um número significativo de sistemas educacionais pratica um modelo intermediário, caracterizado tanto pela existência de várias estruturas paralelas (como na Inglaterra, por exemplo) quanto pela oferta de diferentes opções numa estrutura aparentemente comum (esse é o caso da França).

alerta, esses modelos não devem definir os parâmetros de uma política de organização escolar, pois toda definição curricular deve ir além dos tipos ideais, considerando as características particulares do contexto político e cultural.

### **1.4.1 Os programas de estudos fechados ou unificados**

Este modelo foi desenvolvido como ponto de partida à elaboração de uma alternativa à dicotomia entre os estudos gerais e os estudos profissionalizantes. Segundo Young, a insistência em relação à polarização desses dois tipos de programas não facilita a elucidação dos possíveis mecanismos de intercâmbio entre eles.

### **1.4.2 Os programas de estudos centrados no passado e aqueles orientados para o futuro**

Estes programas têm como objetivo a transmissão de um saber já elaborado ou, no caso da formação profissional, de uma competência ancorada na experiência prática. Ora, um currículo centrado nesses conhecimentos não é recomendável em função da rapidez com que estes se tornam obsoletos. Assim, os conhecimentos e competências não devem ser transmitidos como se fossem imutáveis, mas como base para a criação de novos saberes, a fim de desenvolver práticas inovadoras. O desafio consiste, portanto, em conceber um “currículo do futuro”.

### **1.4.3 A especialização “insular” e a especialização “integrativa”**

A distinção nos tipos de especialização tende a motivar as análises sociológicas do currículo. Essa distinção não se restringe ao âmbito da organização escolar, mas refere-se sobretudo às mudanças estruturais e à divisão do trabalho. Este modelo remete à questão da organização do saber, que não pode mais desconsiderar as ligações entre o currículo e o campo econômico. Nota-se, assim, que as relações entre as disciplinas



ensinadas, entre a educação geral e o ensino profissionalizante, entre o saber escolar e o saber não escolar (adquirido essencialmente no trabalho) apresentam duas características: elas podem ser *insulares* (se as disciplinas estiverem estruturadas e forem ensinadas independentemente umas das outras, como é o caso do currículo tradicional) ou *integrativas* (se o conteúdo curricular de uma determinada disciplina estiver definido com base no conjunto de disciplinas, permitindo aos alunos aprender a aplicar o saber escolar em contextos concretos da vida cotidiana e a questionar o saber escolar do ponto de vista de sua experiência pessoal).

Young (2001) considera fundamental estabelecer uma ligação entre o princípio de “especialização integrativa” e a ideia de “currículo do futuro”, por entender que é necessário enfrentar a separação, cada vez maior, entre saber escolar e saber adquirido no quadro do trabalho. Ele distingue dois tipos de saberes: o primeiro é um saber tácito, contextualizado, que se aprende na prática e caracteriza a aprendizagem profissional; o segundo é um saber codificado, fruto da correlação entre as disciplinas que compõem a educação geral e as instituições produtoras de novos saberes, particularmente as universidades. A aproximação desses saberes impele a sociologia do currículo a se tornar ao mesmo tempo mais prática (a fim de estreitar as relações entre os saberes disciplinares e os problemas concretos) e mais teórica (para mostrar como e até que ponto a articulação entre teoria e prática se realiza nos diferentes espaços de produção do conhecimento).

Segundo Young, a sociologia do currículo na Grã-Bretanha continua interessada nas relações entre a organização escolar e a distribuição do poder. No entanto, é necessário passar da reflexão focada no currículo em geral aos programas curriculares, relacionados especialmente aos estudos pós-obrigatórios, onde se observa mais claramente a relação entre a seleção dos conteúdos e a repartição desigual das oportunidades escolares. Em face da complexidade atual do campo científico, não se pode desconsiderar a necessidade de certa estratificação dos saberes. Assim, a principal questão que se coloca aos sociólogos do currículo concerne à forma, extensão e justificação da estratificação dos conteúdos curriculares, ou mais propriamente, às ligações entre as formas de especialização, a estratificação dos saberes e a seleção social. Isso significa

que não se pode mais conceber o currículo apenas como um repertório de conhecimentos herdados do passado e de práticas vivenciadas: ele deve “antecipar [ou seria prever?] o futuro”.

É interessante notar que Young (2001) retoma – ressignificando – o conceito de “socialização antecipatória”, apresentado por Merton (1970, p. 347, 351), relativo ao ajustamento dos indivíduos. Ao reconhecer a importância das “funções de orientação positiva a grupos aos quais o indivíduo não pertence”, esse autor ressalta que “para o indivíduo que adota os valores de um grupo ao qual aspira, mas ao qual não pertence, esta orientação pode servir às duplas funções de ajustar sua ascensão dentro daquele grupo e de facilitar seu ajustamento depois que ele se tornou parte dele”.

Enfim, a perspectiva analítica da sociologia do currículo permanece fiel à ideia – que motivou as primeiras incursões no campo educacional – de que os critérios de legitimação e hierarquização prevalecem na organização escolar, beneficiando os saberes mais abstratos, mais distantes da vida cotidiana, mais dependentes da codificação escrita, mais adaptados aos procedimentos de avaliação formal. Eles refletem relações de poder e de dominação que perseveram tanto no centro das instituições quanto no nível da sociedade em geral.

Além disso, percebe-se uma forte influência do interacionismo simbólico sobre as análises e proposições dos sociólogos do currículo, na medida em que procuram romper com os pressupostos dogmáticos da cultura acadêmica e apreender os saberes, os conteúdos simbólicos e os critérios de julgamento mobilizados pela escola, resultantes de “construções sociais”, de interações e de interpretações negociadas entre atores, situados em posições diferenciadas e, normalmente, portadores de perspectivas divergentes.



# A sociologia norte-americana da educação: entre reprodução social e resistência cultural

Em nossa sociedade, há uma tendência a definir as fases sucessivas da vida em função da escola e do trabalho.

Everett Cherrington Hughes  
(1897-1983)



Sob a influência das abordagens marxistas e neomarxistas que qualificaram a educação como instrumento de reprodução das relações de dominação, a sociologia norte-americana da educação desenvolve desde a década de 1960 uma análise crítica inspirada sobretudo nos trabalhos de Samuel Bowles e Herbert Gintis.<sup>18</sup> Para esses economistas/sociólogos, a adaptação funcional da escola às “necessidades” do capitalismo exige adequá-la às estruturas e aos procedimentos desse modelo. Demonstrando uma posição radical, eles elaboram a chamada “teoria da correspondência”, que repousa sobre o papel ideológico da escola no processo de reprodução social. A escola, nessa perspectiva, estabelece uma conexão direta, quase automática, com a esfera econômica e as demais esferas dominantes. Segundo Silva (1992, p. 67), esses autores ressaltam “a contradição entre a ênfase nos aspectos democráticos existentes na esfera política e o caráter autoritário e despótico da produção [...], entre as necessidades de legitimação e as necessidades de acumulação do capitalismo, processos nos quais a escola está centralmente implicada”.

Bowles e Gintis argumentam, segundo Petitat (1994) e Forquin (1997), que a principal função da escola é ideológica,<sup>19</sup> consistindo em preparar uma força de trabalho capaz de se render às exigências do sistema econômico, fundado na exploração e na submissão do trabalhador. A educação se limita a inculcar crenças e hábitos, contribuindo direta e continuamente para a reprodução e legitimação dos valores dominantes (ela ensina a obedecer, a ter paciência, a se resignar, a ser dócil, pontual, responsável e justifica as hierarquias sociais e os mecanismos de controle). A escola apresenta-se como um local por excelência de distribuição de conhecimentos e de seleção com base na capacidade individual. Ela

---

<sup>18</sup> Os trabalhos dos economistas/sociólogos Samuel Bowles (1939-) e Herbert Gintis (1940-) tiveram grande repercussão no campo curricular, tendo integrado os chamados estudos “reprodutivistas”. Esses marxistas norte-americanos exerceram uma grande influência sobre a sociologia da educação, sobretudo através da obra *Schooling in Capitalist America*, publicada em 1976.

<sup>19</sup> Moreira e Silva (2002, p. 21) entendem que o termo “ideologia” tem sido central na teorização crítica em educação, orientando as análises sobre a escolarização e o currículo. A contribuição de Althusser (publicada em português em 1974), especialmente a partir da obra *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*, marcava o início da preocupação com a questão da ideologia em educação, pois “rompia com a noção liberal e tradicional da educação como desinteressadamente envolvida com a transmissão de conhecimento e lançava as bases para toda a teorização que se seguiria”.

promete distribuir prodigamente a ciência e promover os mais aptos de acordo com critérios racionais.

## 2.1 A CONVERGÊNCIA DE DIFERENTES ÓPTICAS

Evidentemente, a reflexão desses autores americanos (Bowles e Gintis) provocou reações imediatas, em razão do caráter considerado altamente “mecanicista” das teses por eles defendidas. Em consequência, observa-se a emergência de uma variedade de novas teses, que enriquecem o debate anglo-saxão desde o final de 1970. A adoção de novos conceitos (de autonomia relativa, por exemplo, referindo-se à irredutibilidade aos determinismos econômicos) e o exame de práticas educacionais diversificadas comprovam a existência de comportamentos de resistência ou mesmo de oposição ativa no interior dos sistemas de ensino. As novas abordagens fundamentam-se em concepções teóricas elaboradas no âmago das críticas às políticas públicas, a saber: a etnometodologia, a sociolinguística e o interacionismo simbólico.

### TEORIAS DO CURRÍCULO

A pergunta “O que é uma teoria do currículo?”, Silva (2005, p. 11-17), além de analisar os conceitos de teoria e de discurso, apresenta um esquema comparativo no qual distingue *Teorias Tradicionais*, que privilegiam o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a metodologia, a didática, a organização, o planejamento, a eficiência e os objetivos, de *Teorias Críticas*, que colocam no centro das reflexões a ideologia, a reprodução cultural e social, o poder, a classe social, o capitalismo, as relações sociais de produção, a conscientização, a emancipação e libertação, o currículo oculto e a resistência. Ele se refere, por último, às chamadas *Teorias Pós-Críticas*, interessadas sobretudo nas questões da identidade, da alteridade, da diferença, da subjetividade, da significação e do discurso, do saber-poder, da representação, da cultura, do gênero, da raça, da etnia, da sexualidade e do multiculturalismo.

## TEORIAS DO CURRÍCULO

Para Moraes (2003, p. 154) há um “recoo da teoria”, uma verdadeira “marcha a ré intelectual”, que pode ser observado num certo “*ethos* neodarwinista” que vem banalizando a política universitária. Essa retração aparece claramente na definição e efetivação das políticas educacionais implantadas em níveis nacional e internacional.

Sobre os conceitos de teoria e de teoria crítica, ver Silva (1987, p. 1215-1217).

Segundo Mehan (1997), as abordagens críticas priorizam os estudos sobre a vida interna das escolas e as relações entre escola e família, a partir de uma análise minuciosa de registros de vídeos efetuados nas salas de aula, por ocasião das provas ou durante consultas individuais junto aos conselheiros de orientação. O trabalho de Anyon (1997) ilustra a opção científica contrária aos enunciados ditos “reprodutivistas”. Analisando a origem social dos alunos e o programa oculto das atividades escolares, o autor assinala que as práticas diferenciadas em matéria de currículo, de pedagogia e de avaliação escolar favorecem o desenvolvimento de um certo saber-fazer cognitivo e comportamental, que difere segundo os contextos sociais. Esses saberes contribuem para desenvolver nas crianças determinados tipos de relações potenciais, que valorizam o capital econômico e o capital simbólico, a autoridade e os processos de trabalho.

As novas reflexões sociológicas elegem temas de investigação mais próximos da especificidade das instituições educacionais: o fato de serem – por natureza ou destinação – um lugar de transmissão e de aquisição de conhecimentos, de capacidades e de *habitus*.<sup>20</sup> Os processos interativos assumem um grande interesse no estudo do cotidiano escolar, pois aparecem associados à estruturação e à distribuição dos saberes. Eles

<sup>20</sup> Segundo Cabin (2000a), o termo *habitus* tem uma longa tradição (de Aristóteles a Norbert Elias), tendo sido utilizado por Durkheim para designar o estado profundo que existe em cada um de nós, donde derivam, e encontram sua unidade, os outros estados. É sobre esse estado que o educador deve exercer uma ação durável. A educação visa, nessa perspectiva, constituir um estado interior e profundo, que define um sentido para toda a vida do indivíduo. O conceito de *habitus* foi construído por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1964, 1982), tendo sido ressignificado e, sistematicamente, reafirmado ao longo da produção teórica de Bourdieu (1979, 1980, 1997).



permitem correlacionar as expectativas educacionais e culturais em face das mudanças e das resistências que se manifestam no interior da escola.

Aos olhos dos teóricos críticos, é necessário perceber as disciplinas escolares não somente como sistemas intelectuais, mas principalmente como sistemas sociais, que definem e defendem fronteiras, que exigem fidelidade de seus membros, que conferem um sentimento de vinculação qualificado de “identidade profissional”<sup>21</sup> por Dubar (2000), ao se referir às formas socialmente reconhecidas pelos indivíduos de se identificarem uns aos outros no mercado de trabalho e no emprego. Todos os estudos sobre o currículo ou sobre as mudanças na organização escolar devem, portanto, considerar as perspectivas subjetivas dos professores concernentes aos saberes que ensinam, à pedagogia que colocam em prática, ao engajamento na carreira, às perspectivas constitutivas de sua identidade profissional.<sup>22</sup>

## 2.2 AS TEORIAS DA RESISTÊNCIA E O APELO À AÇÃO POLÍTICA

As teorias da resistência, que se desenvolveram sobretudo nos Estados Unidos, tiveram e continuam tendo uma importante repercussão no pensamento curricular brasileiro, contribuindo para ampliar os estudos críticos sobre os conteúdos “ocultos” da socialização escolar. Vale lembrar que a função socializadora do currículo oculto pode ser objeto de uma dupla leitura.

---

<sup>21</sup> A sociologia do trabalho tem desenvolvido uma diversidade de estudos relacionando profissão e identidade, identidade pessoal e percurso profissional, carreira e construção da identidade (DUBAR; DUBAR, 1997; HUGHES, 1996; TRIPIER, 1998).

<sup>22</sup> Sobre a questão da identidade docente, ver Lawn (2000, p. 69), para quem as alterações na identidade do professor são manobradas pelo Estado, “através do discurso, traduzindo-se num método sofisticado de controle e numa forma eficaz de gerir a mudança”.

## SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR

Este é um dos conceitos centrais da sociologia da educação e tem sido objeto de importantes (re)definições ao longo dos tempos. Vale destacar algumas abordagens: de Émile Durkheim (1858-1917), de Jean Piaget (1896-1980), de Talcott Parsons (1902-1980) e de Pierre Bourdieu (1930-2002), por sua importância na educação escolar.

Durkheim considera a escola como a principal instituição socializadora, cuja função social de homogeneização e de diferenciação visa promover dois processos distintos, mas complementares: a integração e a regulação social.

Piaget considera o desenvolvimento mental da criança como uma construção contínua mas não linear. Para ele, a socialização deve promover quatro transformações, que vão do respeito absoluto (devido aos pais) ao respeito mútuo (criança/adulto, crianças entre si); da obediência personalizada ao sentimento da regra (expressão de um acordo mútuo, de um contrato); da heteronomia total à autonomia recíproca (que requer a fixação de novos sentimentos); da energia à vontade (o que supõe estabelecer uma hierarquia entre dever e prazer).

A concepção hipersocializadora de Parsons implica uma adaptação da personalidade individual ao sistema social, segundo o funcionamento de suas estruturas mais profundas, e a conformação dos indivíduos às normas e aos valores a serem assegurados pelos que têm legitimidade para desenvolver ações de socialização.

Para Bourdieu, socializar é promover uma incorporação durável (*habitus*) das maneiras de sentir, pensar, julgar e agir do grupo de origem. A essa regulação de base, Bourdieu chama de “processo puramente social e quase mágico de socialização”, que assegura tanto a adesão subjetiva quanto a participação ativa dos agentes na reprodução de sua posição social. Isso se dá pela incorporação de um mundo baseado no senso comum, onde as evidências imediatas (objetivas) garantem o consenso e definem o destino social.

Uma análise minuciosa sobre o conceito de socialização pode ser encontrado em Dubar (1997).

Uma abordagem de predominância funcionalista (reivindicada ou implícita), que se propõe a ser “civilizadora”. Nela, o trabalho *sobre o outro* consiste em atribuir-lhe um *papel*, a conferir-lhe uma função na divisão do trabalho. Essa abordagem vê na escolarização uma preparação necessária à vida social.

Outra, de base interacionista, que se pretende libertária. Nela, o trabalho *sobre o outro* é frequentemente concebido como *atividade estratégica* e como uma produção constante, como uma construção contínua. Esta última inspira-se principalmente na visão crítica das instituições de ensino, que considera que as experiências formadoras efetivamente vivenciadas na escola não se reduzem ao programa oficial de aprendizagem. Ao lado dos saberes explicitamente prescritos, a escola pode também transmitir valores e modelos culturais implícitos.

Segundo Forquin (1997), o termo “currículo oculto” foi empregado primeiramente por Philip Jackson, em 1968, para designar certas características da vida escolar suscetíveis de marcar, em profundidade, a personalidade do aluno.

Teóricos críticos como Michael Apple<sup>23</sup> (que estabelece um vinculação entre “ideologia e currículo”,<sup>24</sup> entre “educação e poder”) e Henry Giroux<sup>25</sup> (que reivindica um uso mais dialético e heurístico do conceito de resistência) procuram correlacionar as ideias de contradição, de luta e de resistência observadas no interior das instituições educacionais com uma reflexão sobre os mecanismos de dominação ideológica, vislumbrando uma prática pedagógica crítica voltada à emancipação.

---

<sup>23</sup> O norte-americano Michael Apple (1942-), um dos líderes da teoria crítica da educação, é professor na Universidade de Wisconsin-Madison. Segundo Stoer (2002), ele vem, há muitos anos, sendo identificado como um dos mais interessantes analistas de inspiração gramsciana no campo de educação. Por essa razão, ele tem vivido e trabalhado no “fio da navalha” da análise política, cultural e sociológica da educação. Seus trabalhos revelam uma grande preocupação com a democratização e transformação da educação, haja vista sua relevância para a vida das pessoas.

<sup>24</sup> Obra que, segundo o próprio autor, “representou uma das primeiras grandes sínteses das questões políticas” (currículo, ensino e educação em geral), pois “as teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas e em última análise envolvem – uma vez que assim se reconheça – escolhas profundamente pessoais” (APPLE, 2002b, p. 41).

<sup>25</sup> O norte-americano, filho de canadenses, Henry Giroux (1943-) é um dos teóricos da pedagogia crítica nos Estados Unidos, tendo se dedicado aos estudos culturais, da juventude, sobre a mídia e o ensino superior. Ele teve uma importante contribuição no campo da pedagogia crítica. Seu trabalho faz referência a uma série de tradições teóricas, como Marx, Dewey, Paulo Freire, por exemplo. Além disso, ele é um defensor da democracia radical, opondo-se vigorosamente às tendências antidemocráticas neoliberais, militares, imperialistas, fundamentalistas. Sua proposta pode ser entendida como a aplicação de uma perspectiva cosmopolita pós-colonial à versão norte-americana de educação cívica democrática.

Segundo Moreira (2003, p. 75), “tanto Apple como Giroux rejeitam o discurso do planejamento e do controle e os modelos de organização curricular a eles associados”, propondo um discurso que vê a pedagogia como uma forma de política cultural. Esses autores não elegeram os saberes escolares como foco principal de suas reflexões, como o fizeram os sociólogos do currículo na Grã-Bretanha. Sua perspectiva de análise é mais geral e reafirma a necessidade de engajamento na luta política. A questão do conhecimento aparece de forma mais pontual nos textos publicados mais recentemente.

## 2.3 MICHAEL APPLE E A INTENCIONALIDADE DO CONHECIMENTO “LEGÍTIMO”

Apostando na resistência aos objetivos homogeneizadores e de reprodução social dos sistemas de ensino, Apple (1989, p. 170) procura superar o pessimismo proporcionado pelas análises das práticas pedagógicas, as quais demonstram que as atividades dos alunos são progressivamente especificadas, as regras, processos e resultados padronizados são incorporados e cristalizados, os professores são desqualificados, requalificados e tornados anônimos. Mas as “condições internas não devem impedir [os atores envolvidos] de se apropriarem dessas formas mercantilizadas, de gerar suas próprias respostas criativas às ideologias dominantes”. Ele critica a utilização crescente pelos professores de “pacotes didáticos”, isto é, de recursos pedagógicos “integrados” (fabricados industrialmente), predeterminando e controlando todas as fases do trabalho em sala de aula. Ora, além de desresponsabilizar o professor, esses recursos desenvolvem nos alunos uma nova relação com o saber, que se inscreve integralmente numa lógica de mercado.

Perguntando que tipo de conhecimento vale mais, Apple (2002b, p. 39, 45) ressalta não se tratar de uma questão meramente educacional, mas intrinsecamente ideológica e política, pois a educação sempre esteve “atrelada à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião”. Segundo o autor, os estudos recentes permitem ratificar a tese principal desenvolvida na obra *Ideologia e currículo* (publicada no Brasil em 1982):

embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam [...] a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de *mercadoria*) necessário à manutenção das composições econômicas e culturais vigentes. (APPLE, 2002b, p. 39).

O autor o denomina de “conhecimento técnico”, entendendo que “é a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente”.

Analisando a “política do conhecimento oficial”, Apple (2002a, p. 59, 64) se interroga sobre a razão de ser de um currículo nacional, ideia que goza de grande aceitação entre diferentes correntes educacionais e políticas, notadamente as que defendem “currículos mais rigorosos em âmbito nacional e um sistema unificado de avaliação”. Ele afirma que o “currículo não é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva* [imiscuída no conhecimento oficial], resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”. Assim, não parece difícil concluir que a introdução de um currículo nacional implica uma homogeneização dos programas de estudos, com consequências importantes sobre os sistemas de ensino, habituados a uma considerável margem de iniciativa, tanto no nível dos estabelecimentos quanto da ação pedagógica dos professores.

Apple (2002a, p. 63, 78) observa ainda que há um verdadeiro “clamor” (não somente nos Estados Unidos) em torno da ideia de elaboração de um currículo nacional. Trata-se da necessidade de manter e, preferencialmente, elevar os padrões acadêmicos, além de comprometer os sistemas de ensino com os resultados escolares, o que pode ser controlado através da avaliação dos alunos. O currículo nacional expressa portanto um “sentimento crescente de que um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é indispensável para ‘elevar o nível’ e fazer com que as escolas sejam responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos” (APPLE, 2002b, p. 54). Nesse sentido, afirma o autor, toda inovação parece representar uma verdadeira “ameaça à hegemonia dos grupos culturais e economicamente dominantes”. No

entanto, referindo-se ao contexto norte-americano, ele afirma nunca ter existido uma “cultura uniforme”, mas apenas uma “versão seletiva”, uma tradição inventada, que é periodicamente reinstalada em tempos de crise econômica e redefinição de autoridade.

A atenção de Apple (2003, p. 1034) volta-se atualmente às expectativas e estratégias dos diferentes atores sociais engajados na organização escolar, procurando elucidar os meandros da “política de desarticulação e de rearticulação e a maneira como os movimentos sociais e as alianças se formam e se reformam a partir das condições ideológicas e materiais da vida cotidiana, e das políticas de reapropriação discursiva”.

Suas últimas publicações revelam um grande esforço no sentido de desvelar “o que está em jogo” quando grupos de direita – o multiculturalismo direitista, por exemplo – tentam redefinir os saberes escolares e selecionar os conhecimentos que têm mais valor, assim como “o que” os sistemas de ensino devem colocar em prática. Esse esquema mostra-se perfeitamente coerente com as manobras políticas e estratégicas que estão sendo implementadas pela política educacional dos governos neoliberais.<sup>26</sup> De qualquer maneira, o que parece mais evidente é a complexidade de uma tal situação que certamente conduzirá a resultados igualmente complicados, contraditórios e imprevisíveis.

## 2.4 HENRY GIROUX E O POTENCIAL DE “OPOSIÇÃO ATIVA” DAS ESCOLAS

Uma dupla inspiração, pautada na crítica política e na ideia de resistência, aparece claramente nos trabalhos desenvolvidos por Giroux e seus colaboradores, abrangendo os seguintes aspectos: a) os estudos culturais (matriz teórica para formar professores capazes de concretizar um trabalho interdisciplinar, criticamente engajado); b) a relação entre

---

<sup>26</sup> Os estudos sobre a influência do modelo neoliberal sobre as políticas educacionais têm se multiplicado consideravelmente nos últimos anos, abrangendo as políticas e diretrizes para a educação nacional, os diferentes níveis de ensino, as diversas modalidades educacionais, etc. Sobre o tema, ver Morosini (2006, p. 93-161); Tommasi et al. (2000) e uma pluralidade de artigos publicados em revistas científicas nacionais e internacionais.

memória e pedagogia (que pela ênfase no afetivo provoca o esquecimento); c) a vinculação entre cultura popular e pedagogia crítica (que permite compreender o significado de tornar o “pedagógico mais político e o político mais pedagógico”); d) a noção de pedagogia radical como forma de política cultural (pedagogia e cultura constituem-se em campos de luta que interagem).

Criticando os estudos que supervalorizam os aspectos relacionados à gerência e à administração em termos da compreensão da dinâmica de sala de aula e da divisão intelectual do trabalho escolar, Giroux (1995b, p. 87) aponta alguns obstáculos ao desenvolvimento de uma perspectiva multidisciplinar. Segundo ele, “essa servil adesão à forma de estruturar o currículo em torno de disciplinas está em desacordo com o campo dos estudos culturais, cujas energias teóricas estão amplamente focalizadas em questões relativas a gênero, classe, sexualidade, identidade nacional, colonialismo, raça, etnia, populismo cultural e pedagogia crítica”.

Giroux (1995a, p. 156) ressalta, ainda, que não é suficiente reconhecer o papel ideológico de certos textos culturais; é necessário, também, verificar “como as representações são construídas e assumidas através de memórias sociais que são ensinadas, aprendidas, mediadas e apropriadas no contexto de formações discursivas e institucionais particulares de poder”. Seguramente, como assinala o autor, a reflexão sobre as relações entre educação escolar e a cultura contribui para que os movimentos sociais evitem reproduzir os valores dominantes, que podem contribuir para silenciar ou intimidar os que, em nome de um apelo desinteressado à justiça social, criam obstáculos para que as escolas se tornem esferas públicas verdadeiramente democráticas.

À maneira de Apple (2003), que registrou uma pressão crescente visando transformar os objetivos das empresas e das indústrias em metas primordiais da educação escolar, Giroux e Simon (2002) lembram que muitas escolas norte-americanas se tornaram espaços de treinamento para diferentes setores da força de trabalho, convertendo-se em provedoras dos conhecimentos e das habilidades ocupacionais, exigidos pela expansão da produção interna e do investimento externo. As escolas se tornaram, portanto, menos ideológicas e mais tecnicistas

e instrumentais e restringiram o processo de aprendizagem à dinâmica da transmissão e da imposição, o que só poderá ser modificado se houver uma intervenção da cultura popular. Vale lembrar que “a escola é um território de luta” e “a pedagogia é uma forma de política cultural”.

A perspectiva emancipatória e engajada, que caracteriza as reflexões dos teóricos críticos e da resistência, supõe a “possibilidade da criação, pelos educadores radicais, de uma linguagem capaz de fazer com que os professores levem a sério o papel que a escolarização desempenha na vinculação de conhecimento e poder” (GIROUX; MACLAREN, 2002, p. 127-128). Eles devem se preparar para lidar com um “imaginário radical”, isto é, um discurso que oferece novas alternativas para o desenvolvimento de relações sociais democráticas, que estabelece elos entre o político e o pedagógico, a fim de incentivar o aparecimento de “contraesferas públicas” implicadas seriamente articulações e práticas da democracia radical. Visando subverter os processos clássicos (ou convencionais) de socialização, essas esferas seriam contra-hegemônicas, permitindo um entendimento mais político, teórico e crítico da dominação e do tipo de “oposição ativa” que deve ser engendrado.





# Sociologia da educação e didática: a versão francesa dos saberes escolares

A instrução pública não deve se limitar ao conhecimento das leis feitas, mas estender-se ao conhecimento dos princípios e dos motivos das leis propostas.

Condorcet  
(1743-1794)



A vitalidade atual da reflexão sobre os saberes escolares no campo sociológico francês reflete uma mudança importante nas expectativas dos diferentes atores sociais implicados diretamente na organização escolar. Longe de compor um campo relativamente estruturado, com fronteiras epistemológicas mais ou menos definidas, como a sociologia do currículo na Grã-Bretanha (DURU-BELLAT, 2001) ou as abordagens críticas, concernentes à noção de currículo oculto e de resistência nos Estados Unidos (FORQUIN, 1997), os debates em torno dos saberes escolares percorreram caminhos distintos, ainda que interdependentes. O interesse da sociologia da educação pelo contexto pedagógico nos anos 1970 está circunscrito a uns poucos trabalhos, embora os sociólogos franceses não tenham ficado alheios às perspectivas teóricas anglo-saxônicas.<sup>27</sup> No que concerne ao saberes escolares, a sociologia da educação não demonstrou muito interesse nos últimos trinta anos. Segundo Lahire (1999), a questão dos saberes (escolares e extraescolares), sua elaboração, sua circulação e sua apropriação não estavam no centro das pesquisas sociológicas, realizadas nesse período.

É, por conseguinte, no âmbito dos espaços pedagógicos que se organiza a didática<sup>28</sup> – que, para Komenský,<sup>29</sup> se constituía na “arte de ensinar” –, cuja incumbência está associada aos processos de aquisição e de transmissão de conhecimentos (centrados, respectivamente, no aluno e no professor). A didática exprime a amplitude desse campo de estudo, que abrange a relação dos atores com o saber, indicando o que Beillerot (1998) designa como “milagre da aprendizagem”, pois não se trata de

<sup>27</sup> Segundo Ropé (2001), é por ocasião da conferência anual da *British Sociological Association*, realizada em Durhan em 1970, que Bernstein, Young e Bourdieu decidem publicar a obra *Knowledge and control*, sob a direção do primeiro, a qual se torna emblemática da nova sociologia da educação.

<sup>28</sup> Considerando-se que para compreender o presente é necessário resgatar aspectos do passado, procuramos distinguir didática de pedagogia, pois suas significações variaram ao longo dos tempos. Assim, à luz da reflexão de Develay (1998), entendemos que o termo “didática” no contexto intelectual francês se refere sobretudo aos conteúdos curriculares, enquanto que pedagogia aplica-se às relações entre professores e alunos. Sobre o termo didática, ver Fernandes (2006, p. 450).

<sup>29</sup> Jan Amos Komenský (1592-1670), professor, cientista e escritor checo, é considerado o fundador da Didática Moderna, por ter sido o primeiro educador a se interessar pela relação ensino/aprendizagem. Sua notoriedade foi conquistada graças à obra *Didática magna*, na qual defendia a máxima: “Ensinar tudo a todos”. Visando à aproximação do homem com Deus, seu objetivo principal era tornar todos os homens bons cristãos – sábios no pensamento, dotados de fé, capazes de praticar ações virtuosas –, abrangendo: ricos, pobres, mulheres, portadores de deficiências.

uma conexão automática entre emissor/receptor de conhecimentos, mas resulta de um processo complexo de interação, que se efetiva num contexto preciso, facilitado (ou dificultado) por procedimentos e recursos diversos, dos mais convencionais às novas tecnologias de informação e de comunicação. Para analisar a questão dos saberes escolares, partimos do pressuposto de que os estudos sócio-históricos mostram não somente a coerência mas revelam também as contradições das políticas, e procuramos estabelecer uma correspondência entre os movimentos de escolarização e a produção de pesquisas nas áreas da sociologia da educação e da didática. Assim, colocamos em perspectiva os ângulos teóricos mais evidenciados nas três últimas décadas, a fim de compreender como se constroem em contextos sociais similares questionamentos e perspectivas divergentes.

### 3.1 UM CONTEXTO MARCADO POR RUPTURAS EPISTEMOLÓGICAS

As rupturas no campo científico, ideológico, cultural, educacional foram consideráveis na França dos anos 1960. Em termos de escolarização, esse período caracterizou-se por um movimento de massificação do ensino secundário, provocando uma primeira “explosão escolar”, sem fortes impactos sobre os conteúdos de ensino, os métodos e programas de estudos (LANGOUËT, 1994). Os conteúdos de ensino, explica Chervel (1998), são concebidos como entidades *sui generis* próprias à sala de aula, independentes em certa medida de toda realidade cultural e exteriores à escola, são produtos de uma organização, de uma economia íntima e de uma eficácia, que não parecem fruto do percurso histórico percorrido. Os conteúdos constituem-se, assim, numa criação da escola para a escola, estando distantes de uma ciência de referência.

Influenciada pela mesma lógica política e econômica adotada pelos países vizinhos, a educação francesa se rendeu ao projeto de desenvolvimento, elaborado para fazer frente à concorrência econômica, e tornou-se alvo de críticas severas, motivadas pela incoerência entre a promessa meritocrática e o aumento das desigualdades escolares.

De um lado, predominava o objetivo de explorar – em toda sua plenitude – o potencial disponível, os talentos da nação, a integralidade do “capital humano” (considerados como fonte de riqueza econômica e estratégia de integração social); o que demandava a remoção de todas as barreiras institucionais ou financeiras à expansão do ensino. Segundo Duru-bellat (2006, p. 61), os economistas da educação fundam suas conclusões mais em convicções que em verdadeiras demonstrações quando afirmam que não se pode deixar de crer que a educação é indispensável ao crescimento e ao desenvolvimento, pois ao transformar a estrutura produtiva constitui-se numa fonte de progresso técnico, e que a educação torna os trabalhadores mais eficazes, o que por si só justificaria a elevação dos níveis escolares.

## TEORIA DO CAPITAL HUMANO

O conceito de “capital humano” foi desenvolvido pela primeira vez em 1961 pelo economista americano Theodore William Schultz (1902-1998), mas outros economistas (de Adam Smith a Alfred Marshall e Irving Fisher) já haviam se interessado pelo tema. Ele considerava que embora pareça evidente que os indivíduos adquirem o saber-fazer e os saberes úteis, não parece evidente que esses aprendizados se constituam numa forma de capital, e que esse capital seja produto de um investimento deliberado.

É Gary Stanley Becker (1930-), economista americano, quem aprofunda o conceito ao publicar, em 1964, a obra *Human capital: a theoretical and empirical analysis*, que lhe confere, em 1992, o Prêmio Nobel de Economia.

Segundo essa teoria, o capital humano é indissociável de seu detentor, o que supõe um investimento contínuo por parte do indivíduo a fim de adquirir novos saberes e novas experiências. Além disso, o capital humano, diferentemente do capital financeiro, não pode se tornar propriedade de um terceiro, estando limitado ao indivíduo que o incorpora, pois depende de suas capacidades físicas e mentais e de seu ciclo de vida. Trata-se também, segundo Becker, de um estoque de recursos produtivos incorporados pelos próprios indivíduos, dependente do nível de educação, formação e experiência profissional, do estado de saúde ou dos conhecimentos do sistema econômico.

## TEORIA DO CAPITAL HUMANO

A obra de Becker pode ser situada na convergência de dois corpos teóricos: de um lado, as teorias do crescimento desenvolvidas por Schultz, tentando explicar a natureza e as fontes do crescimento; de outro, as teorias da distribuição dos salários que procuravam explicar e justificar as diferenças salariais entre os indivíduos.

Do outro lado, se intensificavam as críticas à função reprodutora da escola, dando origem a uma espécie de “sociologia da suspeita” (FORQUIN, 1993), inspiradas principalmente nos trabalhos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1964, 1970) – que contestavam a origem inata do fracasso escolar, afirmando que, nesse sentido, “mais vale duvidar muitíssimo que muito pouco” –, e de Christian Baudelot e Roger Establet (1971),<sup>30</sup> que, a partir da análise do conteúdo dos manuais escolares do ensino primário, comprovam a função ideológica da escola. Para esses autores, essa função se concretiza na duplicidade das redes de ensino, que enfrentam fortes resistências (expressas no linguajar grosseiro, na rejeição à cultura geral veiculada pela escola).

Enfim, vale lembrar que os trabalhos dos teóricos da reprodução colocaram fim à “ilusão funcionalista”, que considerava a escolarização como fator de divisão cultural universal (FORQUIN, 2001) e como degrau para a mobilidade social. Segundo esses autores, a escola se diz única, neutra, igualitária e meritocrática, entretanto ela divide cada geração entre os que estão destinados, por sua origem social, a compor a burguesia e os que devem permanecer na condição de proletários. A rede frequentada pelas classes privilegiadas desenvolve nos alunos a consciência de uma superioridade social e do mérito pessoal centrada na progressão dos conteúdos, no exercício do domínio das ideias e das abstrações, no culto à

<sup>30</sup> Os sociólogos franceses Christian Baudelot (1938-) e Roger Establet (1938-) integram o grupo dos chamados “reprodutivistas”. Seus estudos, desenvolvidos sobretudo na década de 1970, procuram demonstrar o caráter capitalista da escola francesa, pois estabelece uma relação efetiva entre o diploma e as diversas dimensões do emprego. Eles foram criticados por seu reducionismo: por limitar a “oposição entre trabalho manual e trabalho intelectual àquela que confronta proletariado e burguesia” e por polarizar o sistema de ensino, remetendo, necessariamente, ao antagonismo entre profissões intelectuais e manuais, o que não aparece como um traço estrutural próprio do modo de produção capitalista (PETITAT, 1994).

opinião e às preferências individuais, no apreço aos livros, no aprendizado da competição. A rede destinada às classes populares procura inscrever no espírito dos alunos um sentimento de inferioridade social, simplificando as noções de base, ensinando lições banais, utilizando textos truncados e resumos esquemáticos (“verdadeiros subprodutos culturais”), transmitindo uma visão moralista, laboriosa e virtuosa do trabalho, inspirada em modelos antiquados da vida rural e artesanal.

### 3.2 PIERRE BOURDIEU E JEAN-CLAUDE PASSERON E AS AMBIGUIDADES DA CULTURA TRANSMITIDA PELA ESCOLA

Pelo objeto escolhido, pela metodologia utilizada, pela importância dos argumentos analisados, pela originalidade das conclusões, pela amplitude e qualidade do debate que suscitaram, as obras *Os herdeiros* e *A reprodução* (a primeira publicada no Brasil em 2013 e a última, em 1975), de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1964, 1970),<sup>31</sup> são uma referência fundamental aos estudos sobre os saberes escolares.

Para exercer a função de legitimação delegada pelo grupo dominante, à escola é atribuído um “poder de imposição”, que consiste na transmissão de conteúdos selecionados segundo os seus interesses; conteúdos inscritos numa verdadeira “tradição seletiva” (APPLE, 2002a). Os mesmos saberes não exprimem necessariamente as mesmas atitudes, nem difundem os mesmos valores: para alguns alunos, eles afirmam o poder exclusivo da regra, a obediência aos imperativos escolares; para outros, eles exprimem a posse da cultura legítima, característica do seu meio familiar.

Nesse sentido, “uma cultura puramente escolar não é somente uma cultura parcial ou uma parte da cultura, mas uma cultura inferior porque os elementos que a compõem não têm o mesmo sentido que

---

<sup>31</sup> Os estudos dos sociólogos Pierre Bourdieu (1930-2002) e Jean-Claude Passeron (1930-) tiveram um grande impacto sobre o pensamento educacional francês dos anos 1960 e 1970, sendo objeto de importantes polêmicas no quadro da política educacional. Sobre a obra de Bourdieu, ver Nogueira e Nogueira (2006); Valle (2007, 2008), além de diversos artigos publicados em revistas científicas nacionais e internacionais.



teriam num conjunto mais amplo” (BOURDIEU; PASSERON, 1964, p. 33). A cultura transmitida pela escola se apresenta, então, como objetiva e inquestionável, embora seja arbitrária e de natureza social (resultante portanto de relações de força). Nota-se assim que a perspectiva neoweberiana aparece claramente em seus estudos, que conservam os fundamentos do marxismo concernentes à divisão da sociedade entre dominados e dominantes.<sup>32</sup> De Max Weber,<sup>33</sup> eles retêm a tese de que a dominação não é engendrada apenas pela esfera econômica, mas se produz e se reproduz numa relação de “violência simbólica” (BOURDIEU; PASSERON, 1970), que coloca em evidência os aspectos cognitivos da atividade simbólica (ideias, valores, costumes, gostos).

A imposição desse “arbitrário cultural” não é explícita, mas sutil e progressiva. Assim, explicar as desigualdades sociais e justificá-las pelos mecanismos de tipo cultural, e não apenas por razões econômicas, implica produzir nos dominados um sentimento de adesão ao próprio princípio de dominação. A cultura escolar<sup>34</sup> inculca nos indivíduos um conjunto de categorias de pensamento<sup>35</sup> e de expressão que possibilita o relacionamento entre si, e difunde uma cultura de classe fundada na primazia de certos valores, favorecendo uma relação de cumplicidade e de comunicação específica.

<sup>32</sup> Tentando evitar a visão dicotômica da abordagem marxista, Bourdieu e Passeron (1970) procuram mostrar que as classes sociais não existem como entidades discretas, em torno das quais se podem desenhar fronteiras evidentes. Elas são abstrações de natureza analítica. Na realidade, as fronteiras se fundam umas nas outras e se tornam ainda mais imperceptíveis pela presença de outras abstrações sociais, que correspondem a outros fatores.

<sup>33</sup> A questão do poder, assim como as formas de seu exercício, estão no centro dos estudos de Max Weber (1864-1920). Considerando que, para se tornarem duráveis, as relações de força existentes numa sociedade devem pautar-se numa justificação simbólica, ele afirma que os atores sociais procuram tornar inteligente e aceitável a situação que é a sua, atribuindo um sentido às desigualdades sociais, elaborando uma hierarquia de valores ou de critérios de classificação que define quem tem legitimidade para ocupar os lugares dominantes na sociedade. Sobre o pensamento de Weber, ver Gerth e Mills (1982).

<sup>34</sup> A noção de “cultura escolar” apareceu primeiramente num estudo de história das disciplinas realizado por Chervel [publicado em 1977 e reeditado em 1998], para caracterizar o processo de seleção dos conteúdos efetuados no âmbito da própria escola em função das finalidades que ela se atribui.

<sup>35</sup> Bourdieu e Passeron (1964, 1970) sugerem que existe uma analogia entre a descrição que Durkheim faz das origens sociais das categorias de pensamento nas sociedades tradicionais (com universos sociais fechados e homogêneos) e o desenvolvimento das categorias de pensamento que suportam os processos de transmissão cultural no interior das escolas.

Segundo Establet (1987, p. 231-232), na medida em que a escola se propõe a formar e selecionar uma elite intelectual, a cultura escolar se torna necessariamente uma cultura difícil, de maneira que as diferenças entre as crianças se explicam também pela desigual energia investida pelas famílias no êxito escolar dos filhos.

Partindo do pressuposto de que a escola trata “como iguais em direitos e deveres indivíduos desiguais”, Bourdieu e Passeron (1964, 1982) demonstram que a “herança cultural”<sup>36</sup> consiste numa dimensão discriminante e decisiva em termos de sucesso escolar: o privilégio social é transformado em mérito individual. Enquanto os “herdeiros” veem reconhecidos e transformados em vantagens escolares os saberes, o saber-fazer, o saber-ser, o saber-dizer, o saber-parecer que trazem do meio familiar (patrimônio das classes privilegiadas), as crianças dos meios não escolarizados têm tudo a aprender. Para elas, a aquisição da cultura escolar (cultura “legítima”, validada por exames e diplomas) constitui-se num verdadeiro processo de aculturação.

Os conteúdos curriculares transmitem regras morais e maneiras de perceber o mundo, dotando os alunos de uma lógica intelectual comum, que constitui o “*habitus* culto” de sua época. O conceito de “*habitus*” está no centro da teoria de Bourdieu e de seus colaboradores, tendo sido empregado, desde os primeiros trabalhos, para designar um “sistema de disposições duráveis e transmissíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes”; isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações. O conjunto dessas disposições funda a constância e a relativa coerência dos comportamentos e determina o modo pelo qual cada grupo social lê, avalia a realidade e se move na sociedade. O *habitus* se manifesta no dia a dia, correspondendo ao “senso prático”, e permite aos indivíduos adaptar sua vida cotidiana às exigências sociais de maneira automática, sem precisar recorrer a uma reflexão consciente. Além disso, o *habitus* é considerado como vetor da “causalidade do provável”, pois conduz o

---

<sup>36</sup> Os conceitos de “herança cultural” e de “capital cultural” suscitaram muitas críticas no meio intelectual francês. Bourdieu e Passeron foram acusados de procurar substituir um fatalismo genético, induzido pela ideologia do dom, por um fatalismo sociológico, invocando deficiências socioculturais. Ver Valle (2007, 2008).

indivíduo a “antecipar seu futuro” e a assumir sua “sina”<sup>37</sup> a partir da experiência vivenciada no presente e, conseqüentemente, a não desejar o que parece eminentemente pouco provável.

### 3.3 A EMERGÊNCIA DA DIDÁTICA COMO CAMPO DE PESQUISA SOBRE OS SABERES ESCOLARES

Apesar de não estar no centro da pesquisa sociológica e das políticas educacionais implementadas na França, a questão dos saberes escolares relança sem cessar o debate educacional e encoraja a busca de soluções para as desigualdades escolares, que não se reduzem apenas às dificuldades de acesso à escola. Viviane Isambert-Jamati<sup>38</sup> publicou (durante a década de 1960) diversos trabalhos de cunho sócio-histórico abordando as transformações dos conteúdos escolares e, numa perspectiva sincrônica, analisou sua diversificação em função do público escolarizado e/ou dos professores<sup>39</sup> e nos diferentes projetos educacionais. Sua reflexão revela uma grande preocupação com a questão dos saberes escolares e as diversas formas de transmissão, sendo considerada como uma das únicas a retomar a perspectiva durkheimiana<sup>40</sup> e tentar estudar, junto às evoluções estruturais da sociedade francesa, as reformas da instituição

---

<sup>37</sup> Sobre a questão do destino/sina escolar, ver Accardo (2003, p. 595-611).

<sup>38</sup> A francesa Viviane Isambert-Jamati (1924-) fez seus estudos de filosofia na Sorbonne, tendo descoberto sua “vocação” de socióloga nos cursos de Maurice Halbwachs que frequentou entre 1942 e 1943. Ela iniciou muito cedo sua carreira na sociologia da educação, tendo orientado muitas teses de doutorado de estudantes estrangeiros, entre eles muitos brasileiros.

<sup>39</sup> O conjunto de trabalhos de Isambert-Jamati foi reunido numa única obra (publicada em 1990). Esses trabalhos atravessam várias décadas e demonstram que os saberes escolares ocupam um lugar cada vez mais importante na organização material e social da escola.

<sup>40</sup> Ainda que o termo currículo não tenha sido empregado por Durkheim, ao “pai” da sociologia da educação tem sido atribuído o pioneirismo no estudo dos saberes escolares. Na obra *Evolução pedagógica na França* (1938), ele analisa as condições de surgimento das formas de conhecimento, intimamente ligadas aos conteúdos curriculares, afirmando que os programas e os ideais pedagógicos de uma época constituem-se em fatos sociais (situados e datados), que só podem ser compreendidos se referenciados aos valores dominantes e às evoluções sociais, marcadas por conflitos entre grupos que disputam o controle da instituição escolar (DURU-BELLAT; ISAMBERT-JAMATI, 1990; ROPÉ, 2000, 2001; VAN ZANTEN, 1992).

escolar e as prescrições em matéria de conteúdo curricular (DURUBELLAT; VAN ZANTEN, 1992).

Nesse sentido, a reflexão de Isambert-Jamati se insere na problemática levantada pelas teorias da reprodução, quando assinala por exemplo que os professores interpretam os programas de ensino conforme as origens sociais dos alunos aos quais eles se destinam. Além disso, ela retoma criticamente um dos princípios fundamentais da obra de Durkheim, ao afirmar que há uma articulação quase perfeita entre os diversos componentes da vida social (as trocas econômicas, o sistema político, a estratificação social, a cultura, a organização escolar).

Em razão do caráter crítico e da sua força explicativa, inclusive no que concerne à legitimidade dos saberes escolares, as teorias da reprodução dominaram maciçamente o espaço educacional durante os anos de 1970, ocultando a maior parte das outras abordagens teóricas. No entanto, paralelamente a esse debate intelectual eferescente, um novo campo de pesquisa emerge e se dedica à questão do conhecimento escolar e de seus modos de transmissão (ROPÉ, 2001). Tentando não se curvar às críticas reprodutivistas, as instâncias administrativas promovem a consolidação da didática (através da implementação da pesquisa pedagógica e do engajamento dos professores universitários), no intuito de fomentar a reflexão sobre os fundamentos dos conteúdos ensinados, numa perspectiva militante – de caráter político-cultural – centrada essencialmente na vontade de transformar o sistema de educação nacional.

Nota-se então que os saberes escolares não são tratados como uma questão sociológica (na perspectiva anglo-saxônica), mas em termos de atualização dos conteúdos curriculares, visando reaproximá-los dos conhecimentos procedentes da pesquisa científica (ROPÉ, 2001). Para que os alunos possam aprender esses conhecimentos, é necessário que o professor não somente conheça sua disciplina, mas demonstre um bom domínio linguístico. Supondo que a linguagem é fonte de poder e sua privação aparece como alienação, multiplicam-se os estudos voltados aos problemas linguísticos das crianças das classes populares, considerados como obstáculo ao rendimento escolar. Analisando os tipos de pedagogia

do francês e a diferenciação social dos resultados, Isambert-Jamati (1990, p. 211) assinala que a língua é vista essencialmente como um código dentre outros: “apropriar-se do código linguístico permite tirar mais proveito das comunicações da vida moderna”.

### 3.4 OBJETIVOS COMUNS, CAMINHOS PARALELOS

É a partir dos anos 1980 que se observa uma grande fecundidade das abordagens sociológica e didática dos saberes escolares, que se desenvolvem sem se aproximar, mas justapondo-se. As questões que motivam os didatas (os *didacticiens*) são de natureza diferente das que se colocam os sociólogos: os primeiros visam esclarecer os mecanismos cognitivos que intervêm na situação particular da transmissão/apropriação dos saberes; os segundos pretendem apreender o *status* social dos diferentes saberes ensinados, questão que introduz incertezas na construção e divulgação do saber erudito (ROPÉ, 2001). Nota-se, portanto, que cada campo disciplinar conduz independentemente seus trabalhos, geralmente sem fazer referência aos trabalhos produzidos no outro campo. Entretanto, é unânime a necessidade de diálogo entre didatas e sociólogos, pois permitiria apreender as modalidades de socialização induzidas pelos saberes escolares e as relações sociais, construídas pelos diferentes mecanismos de transmissão.

Segundo Bourdieu (1985, p. 5), o sistema de ensino e a pesquisa são vítimas, em todos os níveis, dos efeitos da divisão hierárquica entre o “puro” e o “aplicado”, que se estabelece entre as disciplinas e no interior de cada uma delas, o que se constitui numa forma transformada de hierarquia social entre o “intelectual” e o “manual”.

A institucionalização da didática foi intensa nesse período, aparecendo, normalmente, como disciplina obrigatória sobretudo nos cursos de formação de professores. Mas, apesar disso, ela não adquiriu autonomia, nem conquistou sua legitimidade enquanto disciplina científica. Evitando submeter-se à perspectiva “aplicacionista” visada pela administração educacional, a didática interessa-se pela relação do aluno com o saber (tema retomado mais adiante), mas geralmente não

menção o social e as análises das relações socialmente diferenciadas, embora admita as relações entre poder, dominação e saber (ROPÉ, 2001). A didática demonstra assim uma forte inclinação à ideia de neutralidade da escola, que legitima a referência aos saberes eruditos. Não obstante, seus estudos mais reputados se fundamentam nas dimensões psicológica, sociológica e epistemológica, que podem suscitar problemáticas divergentes (DEVELAY, 1998).

Sob a influência da psicologia cognitiva que a distancia das preocupações sociais, a didática parte do pressuposto de que a busca do saber corresponde à busca de respostas às questões que o homem se coloca sobre o mundo e, portanto, sua apropriação apresenta um alto grau de neutralidade. A dimensão sociológica, por sua vez, enfatiza a necessidade de ligar a relação com o saber e a atitude da família perante a cultura. Esta pode implicar a busca de distinção social, nos termos de Bourdieu (1979), apresentar uma função meramente utilitária ou, ainda, expressar o prazer do saber pelo saber. Enfim, a dimensão epistemológica dos saberes escolares tem por objetivo refletir sobre quais conteúdos devem ser ensinados, a partir de um determinado quadro conceitual, pois o saber – esse “objeto virtual” (CHARLOT, 1997) – só terá sentido para o aluno se resultar de uma relação *exterior*, que permita compreender os outros e o mundo, e *interior*, que permita compreender a si mesmo (DEVELAY, 1998).

No entanto, a perspectiva sociológica francesa permanece distante dos estudos anglo-saxões, continuando fortemente ancorada nas abordagens reprodutivistas, evidentemente não mais circunscritas aos estudos da década anterior. Numa outra obra de grande repercussão no meio acadêmico e que rapidamente se transformou numa espécie de “clássico” da sociolinguística (THOMPSON, 2001), Bourdieu publica um estudo de grande impacto sobre a questão da linguagem. Referindo-se à “economia das trocas linguísticas” (1982), ele procura demonstrar que a comunicação em situação de “autoridade pedagógica” supõe emissores legítimos, receptores legítimos, uma situação legítima, uma língua legítima. A comunicação pedagógica, afirma o autor, não está endereçada a indivíduos igualmente preparados para entendê-la e dela tirar proveito, assim como o hermetismo, a conivência ou a negligência desfavorecem mais os desfavorecidos.

### 3.5 O OLHAR SOCIOLÓGICO SE VOLTA PARA A SALA DE AULA

Percebida principalmente como um mecanismo idealizado para transmitir uma herança cultural, uma tradição, valores de determinados grupos sociais, instrumentos conceituais e métodos, a educação escolar provoca também entre os sociólogos algumas expectativas otimistas, apesar do caráter dominante das explicações reprodutivistas.

Motivados pela compreensão dos efeitos perversos da escolarização – pois a “oferta escolar não é homogênea e nem produz sempre o mesmo desempenho; não tem sempre a mesma eficácia” (DUBET, 2003 p. 35) – e pela possibilidade de desvelar a prática docente visando enfrentar o poder das estruturas organizacionais, os estudos de Isambert-Jamati (1990) e de Forquin (1990) introduzem novos elementos ao debate educacional, reorientando o panorama intelectual dos anos seguintes. Um dos estudos pioneiros desenvolvidos nessa perspectiva é o de Régine Sirota: *A escola primária no cotidiano* (1988), publicado no Brasil em 1994. Segundo a autora, “surtem no campo da sociologia da educação de língua francesa tentativas de análise e de teorização das práticas pedagógicas ou, em outras palavras, *das maneiras de dar aula*” (SIROTA, 1994, p. 35, grifo nosso), o que leva os autores a se interessarem pela “opacidade da caixa preta” que é a sala de aula.

No entanto, segundo Ropé (2001, p. 41), esses trabalhos não despertaram muito o interesse dos didatas e pedagogos, pois, de certa forma, causam incômodo ao analisar mais as práticas que os saberes. Referindo-se maciçamente aos professores enquanto agentes do processo de construção das desigualdades escolares e sociais, esses autores colocam em dúvida as políticas de educação, especialmente os programas de formação de professores.

Para Isambert-Jamati (1990, p. 41), “afirmar globalmente que a escola é ao mesmo tempo o reflexo da sociedade e o meio de consolidar sua ordem é fácil. Mas é bem mais árduo ir além das correspondências aproximativas e colocar em dia as mediações”. Considerando que a escola legitima as hierarquias e que não se pode negligenciar seu papel na

reprodução social, Isambert-Jamati reafirma sua atuação no progresso das nações (segundo a concepção funcionalista), sem deixar de reconhecer o lugar inequívoco que a educação ocupa nos projetos de emancipação política. Por essa razão, a questão do fracasso escolar se torna central nos meios pedagógicos, especialmente em contextos de massificação do acesso, tal qual o debate sobre os saberes escolares e as práticas de ensino.

A autora sublinha que uma vez que um nível de escolaridade bem além do primário se torna a norma, percebe-se que prever novas vagas não é suficiente. Torna-se necessário modificar a maneira de proceder, as referências culturais, as condutas esperadas, pois se estas continuarem exatamente como antes, uma parte importante do novo público enfrentará muitas dificuldades na instituição escolar e será rapidamente eliminada, sob a justificativa de sua inaptidão. Portanto, não somente os obstáculos ao ingresso, mas também os percursos escolares se constituem um “problema social”, pois a elevação do nível de estudos passa a ser uma exigência para participar normalmente da vida social e, principalmente, se inserir na vida profissional.

Estudando as primeiras tentativas de abertura do ensino secundário francês, Isambert-Jamati (1990) observa que a democratização quantitativa foi acompanhada de um aumento importante da segregação interna: as desigualdades de acesso aos diferentes níveis de ensino vão ser progressivamente substituídas pelas desigualdades de percursos. Através de um complexo “trabalho pedagógico”, nos termos descritos por Bourdieu e Passeron (1970), os estabelecimentos de ensino exercem uma função de seleção e de classificação, correlacionando a origem social do público que acolhe e o valor socialmente atribuído a um determinado curso (ou habilitação). Além disso, os alunos não conseguem assimilar em ritmos idênticos os saberes e o saber-fazer requeridos pela escola, em razão da diversidade de seu capital cultural (isto é, do conjunto de suas disposições e capacidades, especialmente linguísticas), o que torna mais importantes – e muito mais perceptíveis – as diferenças de *performances* escolares.



## SEGREGAÇÃO ESCOLAR

A expressão “segregação escolar” despertou o interesse de sociólogos e cientistas da educação desde os anos 1980, tendo sido utilizada para caracterizar as políticas de democratização da educação, que, segundo diversas abordagens, limitam-se à promoção de uma “democracia segregativa”.

Para focalizar a exclusão em todas as suas dimensões e formas de manifestação, Paugan (1996) reúne numa obra notável uma gama de pesquisadores que retomam o debate e relacionam exclusão e as diversas modalidades de segregação, abrangendo as mais diversas áreas sociais: saúde, educação, moradia, emprego, etc.

No que concerne à noção de “democratização segregativa”, vale destacar a obra de Duru-Bellat (2002), que examina a gênese e os mitos das desigualdades sociais na escola francesa.

### 3.6 JEAN-CLAUDE FORQUIN E A “SOCIOLOGIA DA CULTURA ESCOLAR”

A argumentação desenvolvida por Jean-Claude Forquin<sup>41</sup> contribui para ampliar o debate acadêmico em torno das questões educacionais em geral, e dos saberes escolares em particular, constituindo-se numa “teoria sem terreno aparente” (VIGARELLO, 2001), de base mais filosófica que sociológica. Além de introduzir a sociologia anglo-saxônica no campo intelectual francês – não como mera transposição, mas cercada de uma perspectiva crítica –, seus trabalhos instigam o aparecimento de novas abordagens e a multiplicação das pesquisas educacionais. Para Forquin (1984), apesar de colocar com muita propriedade a questão dos modos de seleção, de organização e de legitimação dos saberes escolares, a sociologia do currículo apresenta um caráter contingente, que a torna pouco convincente no plano educacional e a impede de concretizar seu projeto de “subversão dos absolutismos cognitivos e culturais”, subjacentes à educação (FORQUIN, 2001).

<sup>41</sup> O filósofo francês Jean-Claude Forquin se interessou bastante cedo pelas questões educacionais, tendo se dedicado à comparação franco-britânica, aos trabalhos de síntese e à análise minuciosa da literatura pedagógica.

Forquin edifica uma “sociologia da cultura escolar” (ROPÉ, 2001, p. 43), que se torna referência incontestável tanto nas ciências sociais quanto nas ciências da educação. Sua abordagem agrada os sociólogos pelo rigor e por sua inscrição numa perspectiva que aporta novos conhecimentos sobre o mundo social. Ao reafirmar a transmissão de saberes e da cultura (não no sentido atribuído por Bourdieu: “a cultura dos cultos”, mas em termos de valores, normas de comportamento, práticas, competências) às novas gerações como a principal função da escola, o autor introduz os fundamentos que permitem correlacionar seus determinantes e suas consequências sociais. Segundo Bourdieu (2000, p. 134), a sociologia da educação tem por fim desvelar o caráter arbitrário e as perspectivas conflituosas, pois “além dos saberes escolares e da organização curricular, é a ideia de uma ‘verdade’ e de uma ‘validade’ (‘transcontextual’) dos enunciados que é contestada; as epistemologias são apenas fatos institucionais, tradições cognitivas cuja plausibilidade repousa sobre a adesão de comunidades intelectuais particulares”.

Sua perspectiva teórica satisfaz também os didatas, pois analisa uma problemática que concerne a todos os intelectuais do ensino. Para Forquin, os usos pedagógicos do conceito de cultura representam uma verdadeira “ruptura intelectual” no campo educacional. Ele considera a “razão sociológica” e a “razão pedagógica” como duas ordens do discurso acadêmico, ambas legítimas e sem dúvida necessárias, mas certamente irreduzíveis uma à outra, estando portanto condenadas a coexistir num campo plural e em permanente conflito. Referindo-se à diversidade de significados da palavra “cultura”, Forquin (1993, p. 166-168), entende que ela representa o “mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha todo o indivíduo humano tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz”. Para o autor, a cultura apresenta diferentes polos: um individual e outro coletivo, um normativo e outro descritivo, um universalista e outro pluralista.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Analisando o currículo, Forquin (2000b) destaca principalmente as questões relacionadas ao universalismo e ao relativismo no processo de seleção dos conteúdos escolares.

Essa polarização o conduz a vislumbrar diferentes sentidos que fundam seu conceito de “cultura escolar”, com forte tendência ao “monoculturalismo”.<sup>43</sup> Este não pode ser confundido com “cultura da escola” (no sentido em que se pode referir à “cultura da oficina” ou à “cultura da prisão”, por exemplo). Cultura escolar significa, para Forquin (1993, p. 167), “o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”.

Inspirando-se no trabalho de Esland (1971), Forquin (2001, p. 134) afirma que “o sistema dos saberes escolares não repousa sobre nenhuma justificação objetiva. A separação entre os diversos domínios disciplinares reflete apenas os hábitos corporativos, os prejulgamentos ou os interesses de certos grupos profissionais e sociais”.

Segundo Forquin (2000a, p. 63),

[...] a ideia de respeito às culturas supõe a existência de um ponto de vista exterior às próprias culturas e a adoção de critérios com caráter de universalidade. Assim, uma educação intercultural só pode conceber a atenção e o respeito que indivíduos de diferentes culturas merecem se ela for capaz, antes de tudo, de reconhecê-los como seres humanos genéricos, que apresentam uma vocação transcultural para a racionalidade.

A alteridade do outro só será respeitada quando reconhecida como outra modalidade possível do humano. O autor prossegue sublinhando que num contexto multicultural,

[...] os materiais de ensino devem ser escolhidos mais em função de critérios propriamente educacionais do que em função do pertencimento dos alunos a esta ou àquela cultura. Se o professor pode escolher seus exemplos pedagógicos neste ou naquele universo cultural, pode também destacar o que há de verdadeiramente humano em cada uma dessas manifestações culturais e apreciar o que é particular segundo os parâmetros do que é universal. (FORQUIN, 2000a, p. 63).

<sup>43</sup> Segundo Grignon (1995, p. 178), “a ação específica da escola contribui diretamente para o reforço das características uniformes e uniformizantes da cultura dominante, e ao enfraquecimento correlativo dos princípios de diversificação das culturas populares”. Em nome da transmissão de saberes apresentados como universais, a escola reduz a autonomia das culturas populares e converte a cultura dominante em cultura de referência.

### 3.7 UMA BUSCA PERMANENTE DE RESPOSTAS OU A PROPOSIÇÃO DE NOVOS MODELOS?

Considerando que as mutações do mundo atual impõem à escola grandes desafios principalmente nos contextos multiculturais, Forquin (2001, p. 139-143) ressalta a necessidade de repensar a questão dos conteúdos curriculares a partir de respostas centradas em diferentes concepções. Evidentemente, essas respostas não são equivalentes: a preferência pode incidir mais sobre uma que outra, tanto no plano ético e político quanto no plano epistemológico ou pedagógico.

#### MULTICULTURALISMO

O termo “multiculturalismo” designa a situação de um país ou de um território no interior do qual “coexistem e são conduzidos a entrar em interação grupos de origem geográfica ou étnica diversa, eventualmente falando línguas diferentes e podendo não dividir as mesmas adesões religiosas, os mesmos modos de vida, as mesmas tradições e os mesmos valores [...]. Para se falar em multiculturalismo e não apenas em pluralidade ou diversidade, é necessário que as diferenças culturais entre os diversos grupos sejam percebidas ou vividas como clivagens profundas, que colocam em jogo componentes primordiais e duráveis da identidade, e que esses grupos não estejam separados por grandes distâncias espaciais ou sociais, isto é, que haja entre eles uma proximidade suficiente para que as diferenças possam ser vividas sobre o modo de comparação, de confrontação, de competição ou de reivindicação [...], de discriminação ou segregação absolutas” (FORQUIN, 2000a, 151-152).

Sobre as discussões multiculturais e as questões étnicas, dispomos hoje de um vasto referencial bibliográfico; ver, por exemplo, Canen (2002) e Fiori (2003).

- 1) Uma resposta centrada no *neutralismo cultural*, que supõe reduzir o currículo a um conjunto de saberes instrumentais e de ferramentas cognitivas formais, considerados válidos para todos na medida em que excluem toda preferência axiológica, toda referência intelectual, toda singularidade cultural ou histórica.

- 2) Uma resposta *científica*, que privilegia os conhecimentos científicos e tecnológicos vistos como os únicos a portar racionalidade e universalidade, em detrimento dos ensinamentos literários e dos saberes “hermenêuticos”.
- 3) Uma resposta pautada no *etnocentrismo assimilacionista* que, em nome de justificações universalistas, conduz a impor a todos os alunos referências e postulações, características da tradição cultural dominante no interior de um dado país.
- 4) Uma resposta *multiculturalista separatista* ou *segregacionista*, que, preocupada com a preservação da identidade, apregoa uma diferenciação precoce dos programas de estudos ou, mais precisamente, a instalação de redes escolares distintas para recrutar seu público, a partir de critérios de vinculação comunitária, sociocultural ou étnico-cultural.
- 5) Uma resposta *multiculturalista integradora*, que introduziria um pluralismo de referências culturais no interior das estruturas e dos programas “unitários” de ensino, visando favorecer o respeito, os intercâmbios, o diálogo, a interação, a intercomunicação e um enriquecimento cultural mútuo.
- 6) Uma resposta *neouniversalista aberta* de caráter mais crítico e dialético, que assentaria a tolerância e o intercâmbio sobre um núcleo de saberes e de valores verdadeiramente “transculturais”, colocando-os no centro de um currículo unitário que evitaria os riscos do etnocentrismo e os perigos do relativismo.

Essa miríade de perspectivas teóricas converge para a ideia de uma “cultura escolar” específica, na medida em que todo saber, para ser ensinado, deve se submeter a certas “deformações”, decorrentes da necessidade de generalizá-lo ou de simplificá-lo a fim de que se torne adequado aos processos de aprendizagem. Ora, essa espécie de “abreviação” do conhecimento científico provoca forte suspeita sobre a legitimidade dos saberes escolares. Além disso, a organização escolar (estruturação do tempo, ritmos cotidianos da classe, seleção de disciplinas, programação das atividades pedagógicas) expressa um tipo de “racionalidade escolar” que se assemelha à “racionalidade econômica” e à “racionalidade política” das sociedades modernas (VERRET, 1975).

# Uma nova leitura dos saberes escolares: a sociologia francesa da educação

Um ensino harmonioso deve conciliar o universalismo inerente ao pensamento científico e o relativismo que ensinam as ciências humanas, atentas à pluralidade dos modos de vida, das sabedorias e das sensibilidades culturais.

Pierre Bourdieu  
(1930-2002)



As consequências das abordagens desenvolvidas nas décadas anteriores conduzem a uma nova leitura sobre os saberes escolares, que mantêm uma posição privilegiada no centro do debate intelectual, despertando cada vez mais o interesse dos pesquisadores em educação. Tentando focalizar esse novo contexto, nos concentraremos, muito brevemente, nos trabalhos de Lahire, que discute a relação da escola com a linguagem a partir da noção de cultura escrita; na reflexão de Dubet e Martuccellei e de Charlot (e colaboradores), que correlacionam a ideia de experiência escolar com a de relação com o saber; e na perspectiva crítica desenvolvida por Ropé, que estabelece uma relação entre conhecimento e ação.

## 4.1 AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA CULTURA ESCOLAR: A “CULTURA ESCRITA”

Referindo-se à função de socialização exercida pela escola primária, Bernard Lahire (1998) sublinha que essa função não pode ser pensada fora do processo de objetivação dos saberes: “a transmissão dos conhecimentos é uma das missões oficiais da escola” (LAHIRE, 1999, p. 18). Entendendo que a sociologia não tem se interrogado sistematicamente sobre as múltiplas e complexas ligações da escola com a “cultura escrita” (a natureza dos saberes que transmite, os processos históricos de codificação escrita dos quais participa), ele se dedica ao estudo dos códigos linguísticos veiculados na escola, por entender que aprendê-los não consiste somente em mudar a relação com a língua, mas também em se colocar objetivamente na posição de dominar os que não a dominam. Por conseguinte, nota-se que há uma despersonalização do saber e do poder: o exercício da autoridade na escola se distingue de todas as formas de poder fundadas na vontade ou em inspirações arbitrárias de uma pessoa: ele está enraizado no saber (LAHIRE, 2001).

Falar de cultura escrita supõe considerar que a escola estabelece uma relação com o saber. Se, por um lado, ela “tem por objetivo formar nos alunos competências para a leitura e a escrita, a fim de lhes permitir decifrar um mundo onde a escrita (sob a forma de informação ou corpo



de saberes) está onipresente; por outro lado, ela mesma construiu ao longo de sua história um universo específico de saberes sobre a língua e o mundo, os quais tenta inculcar nos alunos” (LAHIRE, 2000, p. 170). São as “pequenas táticas” que se inventam para transmitir os saberes objetivados que fundam a relação propriamente pedagógica de aprendizagem. Assim, para compreender as práticas pedagógicas (maneira de ensinar, saberes e técnicas de saberes) é necessário levar em conta o público escolar e a relação que ele estabelece com a cultura da escrita e com a lógica que a engendra.

Partindo do pressuposto que a escola desenvolve uma relação específica com a linguagem, Lahire (2000) se propõe a desenvolver uma “sociologia do fracasso escolar” na escola primária, tendo como referência um estudo consagrado à relação entre “cultura escrita” e desigualdades escolares, no qual aborda as diversas facetas da linguagem produzida nos diferentes espaços de socialização (família, escola, igreja, movimentos sociais). Para tanto, ele examina os processos concretos de diferenciação escolar no ensino elementar, tendo como referência os aspectos sociolinguísticos, e afirma que

[...] a linguagem – razão da atenção e de um trabalho específico, de uma manipulação consciente – é colocada à distância, sendo considerada como um objeto de estudo *de per si e por si*. As crianças são convidadas a assumir, através dos jogos da linguagem escolar, uma posição de quem está *afora do jogo*”, e a reconhecer unicamente a cadeia sonora, que as coloca numa situação particular de comunicação. (LAHIRE, 2000, p. 175, grifo nosso).

Dessa maneira, não se vislumbra promover uma compreensão ativa de uma determinada situação de aprendizagem, mas uma compreensão passiva de uma língua-objeto.

## 4.2 O SENTIDO DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR E A RELAÇÃO COM O SABER

A noção de relação com o saber parece provocar uma ruptura com as concepções teóricas dominantes desde a metade do século XX, sejam aquelas que situaram as causas do fracasso ou do sucesso fora da

experiência escolar, atribuindo-as às características dos alunos, sejam as que supervalorizaram a experiência escolar e não se interessaram pelo aluno confrontado com o saber e com o sentido do aprender (DUBET, 1994). A maneira de construir o sentido da experiência escolar tem despertado o interesse de um grande número de pesquisadores, interessados nas consequências do que e do como os alunos aprendem.

François Dubet e Danilo Martuccelli (1996) esboçam uma “sociologia da experiência escolar” que procura caracterizar a heterogeneidade das experiências construídas pelos alunos em relação com a atividade escolar, tendo como referência um estudo sócio-histórico minucioso do sistema educacional francês (abrangendo desde a escola elementar até o liceu). Visando produzir uma leitura crítica da escolarização, esses autores reformulam a hipótese clássica de que a escola não funciona em benefício de todos, acrescentando o fato de que sua natureza varia muito significativamente de um ponto a outro do sistema. No centro de um quadro administrativo homogêneo, a escola se diversifica tanto que pode ser considerada como referência de socialização e de subjetivação para uns, e como um obstáculo à ascensão social de outros. A distância entre a cultura escolar e a cultura social (ou as culturas sociais) é tão grande que os alunos têm o sentimento de viver em dois mundos completamente distintos.

Essa perspectiva, que pode ser vista como um dos desdobramentos da teoria da reprodução,<sup>44</sup> supõe que a escola não é apenas um instrumento dócil da reprodução social e procura demonstrar que a construção do sentido do saber está diretamente ligada a uma determinada experiência social (decorrente do meio de origem do aluno), mas depende também

---

<sup>44</sup> Os estudos de Pierre Bourdieu têm sido situados como uma das fontes primordiais das concepções reprodutivistas, em particular sua obra *A reprodução*, em coautoria com Passeron (publicada na França em 1970 e no Brasil em 1975). Para Bourdieu, o sistema escolar é “um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU; PASSERON, 1964, p. 41). No entanto, a despeito de algumas leituras de suas obras, Bourdieu aposta numa “pedagogia racional universal, que, partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob a aparência do dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas” (BOURDIEU; PASSERON, 1964, p. 53).

de uma experiência pessoal (que não pode ocultar-se num fatalismo sociológico).

Numa obra consagrada ao estudo da “relação com o saber”, considerado como uma maneira de se relacionar com o mundo, Bernard Charlot (1997) assinala que a aquisição do saber permite obter um certo domínio do mundo em que se vive, comunicar-se com os outros seres e dividir com eles o próprio mundo, além de tornar possível viver uma gama de experiências e se tornar melhor, mais seguro de si, mais independente. A relação com o saber pode, portanto, ser definida como uma forma de relação com os processos (ato de aprender), com os produtos (os saberes são vistos como competências adquiridas, como objetos institucionais, culturais e sociais) e com situações de aprendizagem. Nesses termos, ela se torna “uma relação de sentido e de valor: o indivíduo valoriza (ou desvaloriza) os saberes e as atividades pedagógicas em função do sentido que lhe confere” (BAUTIER; CHARLOT; ROCHEX, 2000, p. 180-181).

## 4.3 A LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS

O uso “inflacionado” do termo “competência” transformou-o numa espécie de “palavra guarda-chuva” empregada em várias acepções, sem que nenhuma delas tenha preponderância.<sup>45</sup> Esse termo aparece geralmente associado à noção de *performance* e de eficiência dos sistemas educacionais e das esferas de qualificação profissional. Para Ropé (2000), o sucesso da noção de competência está ligado à necessidade preponderante de racionalização, que tem sido reivindicada pelos diferentes protagonistas da mudança (social, econômica, política, educacional). Percebe-se claramente, segundo ele, que há uma tendência em justapor – ou substituir – os saberes e conhecimentos pela competência. Contudo, trata-se de campos autônomos funcionando segundo modalidades distintas,

---

<sup>45</sup> Uma reflexão minuciosa sobre as noções de competência, qualificação, saber, saber-fazer, saber-ser, sociologia e trabalho pode ser encontrada no artigo de Tomasi (2002, p. 51-60). Ele mostra que a sociologia francesa do trabalho, tentando definir a noção de competência, reproduz as matrizes teóricas construídas por George Friedmann e Pierre Naville por ocasião da definição de qualificação. Ele ressalta, não obstante, que há um esforço no sentido de superar essa trajetória clássica. Sobre a questão da competência, ver também Isambert-Jamati (1994, p. 119-146).

embora apresentem homologias que podem explicar ou até mesmo dar um certo sentido a essa tendência.

A noção de competência é introduzida primeiramente no ensino profissional (ROPÉ, 2000), por meio do deslocamento de uma pedagogia definida em termos de objetivos (permitindo inscrever as sequências de aprendizagem numa progressão anual e explicitar as capacidades e habilidades essenciais a serem desenvolvidas pelas disciplinas) para uma pedagogia centrada nas competências a adquirir (consideradas como propriedades instáveis, submetidas continuamente à objetivação e validação no interior e fora do exercício profissional). Ora, esse deslocamento implica a passagem de uma “lógica disciplinar” para uma “lógica situacional” (centrada no indivíduo e nas tarefas que ele deve saber executar).

Pautada numa lógica de ação racional, a lógica das competências apresenta um caráter utilitarista e supõe uma nova configuração dos sistemas de formação, centrada na relação entre conhecimento e ação; o que de certa forma distancia os saberes eruditos, restringindo-os aos saberes operacionais: o mais importante é o que se aprende a dizer, escrever ou fazer. Essa lógica se contrapõe à qualificação medida pelo diploma ou pelo título, que vê reduzidas ou suprimidas suas funções na diferenciação e hierarquização dos indivíduos (ROPÉ, 2000). Nesse sentido, constata-se que a racionalidade técnica se opõe à visão humanista, à visão crítica e aos movimentos de emancipação; que o caráter efêmero das competências faz obstáculo à perspectiva universalista dos saberes.



# Sociologia brasileira da educação: entre transmissão e produção de saberes

A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo “feito”, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade.

Paulo Freire  
(1921-1997)



A pesquisa educacional no Brasil é marcada pela diversificação, pelo ecletismo, pela complexidade e interdisciplinaridade. Portanto, longe de pretender abordar, em suas múltiplas facetas, a questão dos saberes escolares, o que implicaria percorrer uma pluralidade de campos teóricos (filosofia, psicologia, didática, antropologia, etnologia, história)<sup>46</sup> e permitiria enriquecer-se com suas contribuições, optamos por manter nossa reflexão circunscrita essencialmente à sociologia da educação e ao currículo (uma das mais importantes correntes teóricas voltadas à discussão dos saberes escolares), recorrendo a alguns trabalhos que tentam descrever, conceituar, analisar, elaborar sínteses teóricas mas também empíricas. Reconhecemos todavia os limites dessa escolha, que contraria o diálogo interdisciplinar e dificulta os processos de “circulação de saberes” entre a prática pedagógica e a científica, entre a escola e as instituições de pesquisa, entre estas e as instâncias político-decisórias da educação nacional.

Partimos do pressuposto que, a exemplo – ou sob a influência – de algumas experiências internacionais de referência, os estudos educacionais brasileiros também deslocaram seus focos de interesse do “macro” para o “micro”<sup>47</sup> (isto é, de um olhar funcionalista, que vê o indivíduo como relativamente passivo ou mesmo inexistente em face das imposições estruturais, a uma perspectiva centrada no ator/agente/sujeito).<sup>48</sup> A sociedade passa a ser analisada como um cenário, no qual

---

<sup>46</sup> Sobre os fundamentos epistemológicos da relação entre conhecimento e currículo, ver, por exemplo, Chizzotti (2008).

<sup>47</sup> Este deslocamento pode ser claramente observado na diversidade de trabalhos apresentados no *IV Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares: currículo, teorias, métodos*, realizado em Florianópolis, de 2 a 4 de setembro de 2008. Os trabalhos, distribuídos em 16 grupos temáticos, abrangeram diferentes dimensões do currículo, tendo se centrado em algumas reflexões teóricas (o pós-estruturalismo e o neopragmatismo, em particular) e na análise de situações e práticas educacionais, a saber: os desafios curriculares da educação superior, as relações que se estabelecem entre currículo e investigação, currículo, diferenças e identidades, currículo, trabalho e profissionalização docente, currículo, história e cultura escolar, currículo e formação docente, currículo e tecnologias, currículo e didática, currículo e conhecimento, currículo, escola e pesquisa. As novas propostas curriculares e suas relações com o ensino de humanidades, as políticas e estratégias curriculares, os princípios de organização curricular, o ensino de ciências e a avaliação também foram analisados pelos trabalhos apresentados no colóquio.

<sup>48</sup> Segundo Valle (2002, p. 7), ao se referir à necessidade de “preparar um professor profissional, que não se limite a transmitir os conhecimentos, mas que também os produza”, a maioria dos trabalhos emprega os termos ator, agente e sujeito em sentido análogo.



os atores compõem e negociam definições da realidade e, dessa maneira, constroem, reconstróem ou reproduzem uma “ordem social” e sua própria identidade individual e/ou profissional. Nesse sentido, parece evidente que a reprodução social cedeu lugar aos estudos dos problemas sociais na escola e à análise dos seus mecanismos internos de funcionamento.

## 5.1 A DIVERGÊNCIA (CRÍTICA) É A MARCA REGISTRADA DO CAMPO CURRICULAR

É nesse cenário complexo que se confrontam, se justapõem, se harmonizam concepções teóricas e posições político-pedagógicas, que as relações entre os pesquisadores se aquecem ou se estremecem, demonstrando um esforço claro não somente de demarcar fronteiras entre campos científicos, mas de provocar impacto sobre as políticas de educação nacional, em fase de reestruturação. Nota-se assim que há uma certa bipolarização entre as diversas perspectivas de análise, que se apresentam relativamente subdivididas.

De um lado, denuncia-se o caráter excessivamente impreciso e contingente dos estudos sobre o currículo: “os curriculistas precisam definir os alvos preferidos de suas preocupações, delimitando melhor os temas prioritários das investigações a serem realizadas. Da restrita visão de currículo como lista de disciplinas e conteúdos, passa-se a uma visão de currículo que abrange praticamente todo e qualquer fenômeno educacional” (MOREIRA, 2000, p. 74). Essa perspectiva aparece identificada com uma certa militância, com importantes consequências sobre a mobilização do corpo docente.<sup>49</sup> “O currículo é espaço de produção de cultura, é luta” (LIBÂNEO, 2000, p. 26). Mas, paradoxalmente, ela é acusada de demonstrar ao longo do tempo certo “desprezo” pelas análises históricas: “A grande problemática posta à história do currículo [reside] na tensão entre os aspectos macrossociais e as dimensões da instituição e da sala de aula nas quais se materializa o cotidiano curricular” (MACEDO, 2001, p. 146).

<sup>49</sup> Sobre a participação dos professores na luta pela valorização e profissionalização do magistério, ver Daros [1999].

De outro lado, reafirma-se a contribuição dos estudos sociológicos, mas critica-se seu caráter pouco pragmático e as ambiguidades das novas abordagens. Ao denunciar o papel da escola na reprodução da estrutura social e sustentar a importância da ação dos sujeitos, insiste-se sobre as possibilidades de um currículo centrado na cultura das classes desfavorecidas. Entretanto, esse “viés sociológico”, sublinha Libâneo (2000, p. 26), “não parece facilitar muito as coisas para os professores”, pois desvincula o trabalho docente de preocupações mais pontuais com a aprendizagem, o desenvolvimento, os processos cognitivos.

Acreditando testemunhar a desestabilização dessa perspectiva de análise, em razão do alto grau de ingenuidade de seu discurso, alguns sociólogos dão “adeus às metanarrativas educacionais”, que, apesar de reconhecer que os “arranjos educacionais, afetados por objetivos de interesse e poder, transmitem saberes e conhecimentos contaminados de ideologia, [estão convencidas de] que é possível, através de uma crítica ideológica, penetrá-los e chegar a um conhecimento não mistificado do mundo social” (SILVA, 1995, p. 250).

Todavia, esse visível antagonismo entre os campos científicos não impede de considerar como hegemônica “a ideia de que o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente” (LOPES; MACEDO 2002, p. 15). Ora, a natureza híbrida<sup>50</sup> do campo do currículo, mencionada na maioria dos estudos estrangeiros, exige que se superem questões de ordem meramente epistemológica, em favor da construção de um projeto educacional crítico, capaz de desestabilizar os poderes educacionais constituídos, as certezas e dogmas cristalizados, o que “constitui em si uma prática, uma prática de crítica que tem objetivos e resultados políticos” (SILVA, 1995, p. 257).

---

<sup>50</sup> Analisando o conceito de “transferência educacional”, tendo por base o processo de desenvolvimento do campo do currículo no Brasil, fortemente influenciado pela perspectiva americana, Moreira (2003, p. 77) assinala que “o reconhecimento de divergências e diferentes orientações na tendência crítica reforça [seu] ponto de vista de que tendências curriculares com conflitos internos são mais reais que tendências monolíticas”.

## 5.2 O TRIÂNGULO EXPLICATIVO E PROSPECTIVO

A origem do pensamento curricular brasileiro pode ser encontrada nos anos 20 e 30 do século XX. Influenciados por autores norte-americanos associados ao pragmatismo e a teorias elaboradas por pensadores europeus, os pioneiros (que formavam um grupo eclético, variando de uma postura liberal conservadora a uma posição mais radical) provocaram uma ruptura com a escola tradicional, ressignificando o debate sobre o processo escolar, a modernização de métodos e estratégias de ensino e de avaliação, a democratização da sala de aula e da relação pedagógica (MOREIRA, 2003).

A necessidade de constituir um sistema de educação nacional favoreceu, evidentemente, a importação de ideias ou teorias, mas também de modelos pedagógicos. Segundo Moreira (2003, p. 206-211), a transferência educacional para o Brasil passou por diferentes etapas, que se intercalaram: de uma *adesão ingênua* (implicando uma adequação rudimentar ao contexto receptor), passando por uma *adaptação instrumental* (que requer um acentuado grau de aceitação e de acomodação de interesses) e uma *adaptação crítica* (preocupada com a autonomia cultural e o compromisso com as camadas mais desfavorecidas), até chegar a uma *rejeição ingênua* (caracterizada por um significativo fechamento à influência estrangeira e pela supervalorização do que se cria no contexto receptor).

De qualquer maneira, pode-se observar que as teses de Durkheim dominam amplamente a paisagem educacional brasileira das últimas décadas, apresentando uma visão das mais serenas das funções da escola: uma escola que integra as novas gerações, que permite o acesso de todos aos saberes universais, que seleciona e promove os melhores, que prepara para ocupar um determinado lugar na divisão do trabalho, que promove a ascensão individual e a social. Preconiza-se, ainda, uma escola democrática, mas meritocrática.<sup>51</sup>

<sup>51</sup> Como lembra Perrenoud (2003, p. 18), o currículo – ao menos o currículo oficial – está inscrito em textos que têm força de lei e constitui-se na referência última a que se reportam às formas e normas de “excelência escolar. Além disso, não se pode negligenciar a confiança que ainda suscitam as teorias do capital humano, particularmente em relação à mobilização da escola a serviço do desenvolvimento econômico [DUBET, 2003].

No entanto, a estruturação do campo do currículo se deu efetivamente na década de 1970 com a introdução da disciplina “currículos e programas” nos cursos de formação docente, consistindo numa espécie de “transferência instrumental de teorizações americanas”,<sup>52</sup> efetivada pela importação e adaptação de modelos educacionais à nova ordem técnico-burocrática (instituída pelo regime militar em 1964). Ora, esse tipo de transferência frequentemente não responde às múltiplas singularidades do sistema de ensino (receptor) e implica a transmissão de um saber escolar descontextualizado das condições originais de sua produção.

Segundo Lopes e Macedo (2002), trata-se atualmente de um campo intelectual consolidado, subdividido em três grandes tendências.

A primeira apresenta uma perspectiva *pós-estruturalista*,<sup>53</sup> fundamentada nas reflexões de Foucault e nas teorias pós-modernas/pós-estruturalistas; dedica-se às produções discursivas diversas, aos processos de mudança e de reforma educacional, bem como ao exame do potencial dessas teorias na ampliação dos referenciais de análise e de crítica das propostas neoliberais para a educação.

A segunda centra-se no *currículo e no conhecimento em rede*,<sup>54</sup> motivada pelas discussões sobre o cotidiano e a formação de professores, e visa superar o enfoque disciplinar no espaço escolar, que deve ceder lugar aos outros saberes relacionados à ação cotidiana. Considera-se que “a noção de conhecimento em rede introduz um novo referencial básico, a prática social, na qual o conhecimento praticado é tecido por contatos múltiplos” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 37). Essa tendência insiste na necessidade de romper alguns dos “nós cegos” das “redes de saberes” formalizados e regulados: “é a partir dessa necessidade/possibilidade de ruptura com os saberes prévios a respeito da realidade escolar que

---

<sup>52</sup> Segundo Lopes e Macedo (2002, p. 13), “essa transferência centrava-se na assimilação de modelos para a elaboração curricular, em sua maioria de viés funcionalista, e era viabilizada por acordos bilaterais entre os governos brasileiro e norte-americano dentro do programa de ajuda à América Latina”.

<sup>53</sup> Esta perspectiva está sendo desenvolvida pelo grupo de Currículo da Universidade do Rio Grande do Sul, sob a coordenação de Tomaz Tadeu da Silva.

<sup>54</sup> Abordagem que reúne pesquisas realizadas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e na Universidade Federal Fluminense, sob a coordenação, respectivamente, de Nilda Alves e de Regina Leite Garcia.

os estudiosos de currículo, voltados para a compreensão dos currículos reais no/do cotidiano escolar, procuram trabalhar” (ALVES; OLIVEIRA, 2002, p. 91).

A terceira tendência concerne à *história do currículo e à constituição do conhecimento escolar*,<sup>55</sup> abrangendo o estudo do pensamento curricular brasileiro (que analisa as produções teóricas da área, as políticas curriculares, os currículos vigentes e a função do professor e do intelectual na constituição do campo e das práticas vivenciadas) e a problemática das disciplinas escolares (que supõe uma ampliação conceitual e metodológica da história, com ênfase para a etno-história e a compreensão do cotidiano das instituições). Segundo Moreira (2003, p. 35), “para os sociólogos das disciplinas escolares, a história do currículo tem por meta explicar por que certo conhecimento é ensinado nas escolas em determinado momento e local e por que ele é conservado, excluído ou alterado”. Além disso, esses estudos “têm sido realizados em associações que privilegiam a escola como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como uma totalidade em que o cultural e o social se apresentam mediatizados pelo pedagógico” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 44).

### 5.3 UMA ACUMULAÇÃO IRREGULAR MAS BEM FUNDADA

A diferenciação entre essas três tendências não elimina, contudo, o ponto principal de convergência entre elas, pois “falar de currículo: é de saberes e conhecimentos que se está falando” (OLIVEIRA; ALVES, 2001, p. 10); se bem que muitas teorias estejam se afastando do que Moreira (2003) considera, a exemplo dos demais pesquisadores desse campo, como o tema central do currículo: o conhecimento escolar. Na verdade, pode-se notar que os estudiosos do currículo procuram aprofundar e diversificar mais e mais as concepções teóricas que fundamentam a organização escolar, e se mostram particularmente sensíveis aos saberes escolares.

---

<sup>55</sup> Temática central do Núcleo de Estudos de Currículo, com sede na Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a coordenação de Antônio Flávio Barbosa Moreira.

Embora as discussões pareçam inéditas ou originais, o conhecimento escolar nunca esteve à margem da literatura crítica sobre a educação brasileira. Segundo Silva (2005), a crítica de Paulo Freire ao currículo em curso está sintetizada no seu conceito de *educação bancária*, que “concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno”, tornando desnecessário o diálogo, pois apenas o educador exerce algum papel ativo em relação ao saber. É pela noção de *educação problematizadora* que Freire introduz “uma compreensão radicalmente diferente do que significa conhecer”: conhecimento é sempre conhecimento de alguma coisa; o que supõe a inexistência de “uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece”. Nesse sentido, o conhecimento é sempre intencionado, está sempre dirigido para alguma coisa, e o ato de conhecer não é um ato isolado, individual, mas envolve intercomunicação, intersubjetividade: “educador e educandos criam, dialogicamente, um conhecimento do mundo”.

## 5.4 O PODER DESIGUAL DE INTERVIR NOS ARRANJOS INSTITUCIONAIS

Pode parecer paradoxal designar diferentes perspectivas na maneira de discutir os saberes escolares. Porém, nossa intenção não é focalizar ângulos distintos, mas simplesmente ressaltar aspectos que implicam uma relação com o saber, pautados em outros parâmetros. Três aspectos podem ser observados claramente:

- 1) A ênfase numa tensão permanente entre *conteúdos acadêmicos* e *conteúdos não acadêmicos*, que desafia professores, pesquisadores, técnicos em educação a elaborar uma espécie de síntese e implica transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar. Analisando a reflexão de Bourdieu sobre o currículo, Santos (2000) enuncia que o autor propõe um currículo acadêmico, atualizado pelos novos conhecimentos e habilidades oriundos do desenvolvimento científico e tecnológico e das inovações produzidas no campo pedagógico.

Com base nas reflexões de Bourdieu, Santos ressaltava alguns princípios básicos: a) os conteúdos escolares devem ser constantemente revistos; b) a educação deve dar prioridade às áreas que desenvolvem o pensamento; c) os currículos devem ser flexíveis, mas apresentar conexão vertical e horizontal entre os conteúdos; d) em razão de seu caráter compulsório, o currículo deve sempre considerar a possibilidade de transmissão de conteúdos; e) o ensino deve melhorar a eficácia do processo de transmissão pela diversificação dos métodos e técnicas; f) a prática curricular deve buscar integrar o trabalho de professores de diferentes disciplinas, superando divisões existentes entre elas; g) os currículos escolares devem conciliar o universalismo inerente ao pensamento científico com o relativismo ensinado através das ciências históricas, refletindo a pluralidade de estilos de vida e de tradições culturais.

Para alcançar esses princípios seria necessário associar diferentes lógicas (especificação, generalização, transposição, determinação, delimitação, condensação, diferenciação, distinção) e estabelecer uma ligação entre a dinâmica da cultura escolar e as outras dinâmicas culturais. No entanto, vale lembrar que “nossa escola tem tido dificuldade de decidir o que e como ensinar aos alunos de grupos sociais oprimidos” (MOREIRA, 2003, p. 10).

Para Santos (2000, p. 46),

[...] ao se falar em saberes escolares se é levado a pensar não apenas nos tradicionais conteúdos do ensino, representados pelas disciplinas escolares, como também em uma série de saberes e saber-fazer que estiveram por tanto tempo afastados dos currículos oficiais. Docentes e especialistas envolvidos com questões curriculares se veem defrontados, tanto por novos saberes trazidos por diferentes áreas, como também por um corpo de conhecimentos provenientes das mais diversificadas manifestações da chamada cultura erudita, popular e de massa. Da mesma maneira, diferentes tipos de saberes práticos que fazem parte do dia a dia, só recentemente começam a integrar propostas de ensino, consideradas progressistas, inovadoras ou alternativas.

A propósito dos conteúdos curriculares, Libâneo (2000, p. 37, grifo nosso) assinala tratar-se dos

[...] *conhecimentos sistematizados*, selecionados das bases das ciências e dos modos de ação, acumulados pela experiência social da humanidade

e organizados para serem ensinados na escola: são *habilidades e hábitos*, vinculados aos conhecimentos, incluindo métodos e procedimentos de aprendizagem e de estudo: são *atitudes, convicções, valores*, envolvendo modos de agir, de sentir e de enfrentar o mundo.

- 2) A referência aos *saberes do magistério*, que associam formação e experiência docente, abrangendo não somente os saberes disciplinares, mas também o saber fazer, as competências e as habilidades que fundamentam o trabalho dos professores em sala de aula. Inspirando-se nos estudos de Tardif<sup>56</sup> concernentes à formação e profissionalização do corpo docente,<sup>57</sup> Monteiro (2000, p. 139) afirma que “os saberes docentes são plurais e heterogêneos porque provêm de diversas fontes [...]. São, também, ecléticos e sincréticos porque não formam um repertório unificado em torno de uma teoria: os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, de acordo com as necessidades de trabalho”. Nesse sentido, estabelece-se uma ligação efetiva entre os saberes científicos (gerais, acadêmicos, eruditos ou tácitos) e os saberes adquiridos na experiência cotidiana (dependentes portanto dos contextos multiculturais ou dos espaços profissionais): os saberes se tornam assim personalizados e situados, pois são apropriados, incorporados, subjetivados.

Num exercício de síntese sobre a pesquisa em didática, Pimenta (2000, p. 83) recorre à noção de “multirreferencialidade” para assinalar que o trabalho conjunto entre professores e pesquisadores pode criar as condições objetivas para transformar a prática a partir da contribuição da teoria. Essa noção, salienta a autora, “comporta uma intenção claramente prática, mas também teórica, na medida em que possibilita melhor compreender as práticas, numa perspectiva que se aproxima da curiosidade científica, mas também ética”.

- 3) Uma grande insistência na *produção de saberes*, que se efetua em diferentes níveis (escola, universidade, comunidade), conduzindo

---

<sup>56</sup> Tardif (2000) desenvolve seus estudos sobre as questões relacionadas ao corpo docente, que implicam a formação inicial e contínua, a carreira, a profissionalização e os saberes docentes.

<sup>57</sup> No que concerne à formação inicial e contínua e à profissionalização do corpo docente brasileiro e catarinense, ver Valle (2003).



à redefinição das formas de transmissão de conhecimentos, à eliminação das noções datadas e à introdução na escola de novos conhecimentos provenientes tanto da pesquisa como das mudanças econômicas, sociais e técnicas. Para Libâneo (2000, p. 11), a questão da “produção de saberes na escola pode referir-se ao aluno e aos processos de aprendizagem, ao professor que produz saberes sobre sua disciplina, sua profissão e sua experiência, e, também, a uma multiplicidade de saberes que intervêm e circulam na vida escolar”.

Para Tura (2002, p. 150),

[...] a teoria curricular tem problematizado as formas de transmissão, apropriação e legitimação dos conhecimentos escolares, que se naturalizam em estruturas disciplinares e, numa perspectiva crítica, entende-os como vinculados a uma visão particular de mundo, fortemente impregnada de crenças, afetos, valores, ideais, expectativas e relações de poder.

Segundo Moysés, Geraldi e Collares (2002, p. 93),

[...] a universidade constitui, reconhecidamente, espaço privilegiado de produção de conhecimentos, sendo também privilegiadamente o espaço onde se aprendem conhecimentos. Espaço onde se produz, onde se aprende e, em aparente paradoxo, onde se apreende e também, até mesmo, onde se prendem conhecimentos. Apreender, aprender, prender e vender [...]. O conhecimento é conhecido como um objeto que circula entre as pessoas, autonomamente, e que pode ser transmitido de um a outro, permanecendo inalterado, não importa em que mãos e mentes repouse.

Mostrando-se de acordo com essa perspectiva, Moreira (2000, p. 75) defende a necessidade de estreitar a relação entre o “conhecimento para pensar a educação” e o “conhecimento para fazer a educação”, e reconhece a importância do estímulo ao “diálogo entre os pesquisadores da universidade e a escola [pois é] inadiável a discussão e a revisão dos conteúdos e dos métodos empregados no ensino do currículo em nossas instituições de ensino superior”.

A questão do currículo, em geral, e dos saberes escolares, em particular, está no centro dos interesses dos intelectuais brasileiros dedicados à pesquisa educacional. Consistindo num campo de investigação em franca

expansão, os temas curriculares têm sido trabalhados por pesquisadores que praticamente não se conhecem, que analisam distintos contextos sociais e culturais e que interagem muito pouco. Além disso, esse tema faz constantemente apelo a disciplinas conexas que estudam o mesmo objeto, o que instiga a promover um diálogo interdisciplinar. Certamente, essa não é uma situação singular ao campo do currículo, que, muito embora esteja em busca de suas referências epistemológicas, se faz respeitar no centro de diversas ciências, tendo seus representantes conhecidos e reconhecidos até mesmo fora das fronteiras nacionais.

Entretanto, é necessário colocar em relevo a contribuição dos estudos (e experiências) produzidos no exterior, desenvolvidos, notadamente, no contexto anglo-saxão, mas também das reflexões francófonas, que, de maneira menos sistemática, concorrem para redefinir as bases epistemológicas desse campo científico. Se, de uma parte, algumas concepções estrangeiras foram utilizadas como modelo para a implementação de um sistema de educação nacional, desigual e tecnocrático, de outra parte elas têm fundamentado um conjunto de críticas severas às políticas educacionais, estimulado a organização da resistência às investidas neoliberais e orientado a elaboração de projetos político e pedagógicos comprometidos com a emancipação, a cidadania, a democratização, a transformação social.



# Por uma “sociologia dos saberes escolares”

Eu não falo dos loucos, eu falo dos mais sábios; e é entre eles  
que a imaginação tem o grande dom de persuadir os homens.

Blaise Pascal  
(1623-1662)



A contribuição desse debate extrapola, certamente, os limites do campo intelectual britânico, norte-americano, francês ou brasileiro e não permite estabelecer uma vinculação estrita e, portanto, simplista, tanto teórica quanto ideológica, da maioria dos autores dedicados aos estudos sobre os saberes escolares. A complexidade dessas ideias transcende o campo das ciências sociais, embora permaneça a tensão – frequentemente dissimulada – entre os dois sistemas de justificação: um de tipo científico e acadêmico (identificado com a sociologia da educação), outro de tipo pragmático e político ou pedagógico (adotado pela didática e pelos *curriculistas*). De qualquer maneira, as contradições inerentes a esses sistemas, geralmente motivadas pela busca de legitimidade ou de uma “definição dominante”,<sup>58</sup> ampliam a reflexão e permitem distinguir o *currículo formal*<sup>59</sup> (prescrito e intencional), o *currículo oculto*<sup>60</sup> (imperceptível pelos atores) e o *currículo real*<sup>61</sup> (conjunto de atividades efetuadas pelos alunos fora do controle dos adultos) constituídos portanto de aspectos cognitivos e culturais. Nessa perspectiva, parece evidente que as propostas curriculares oficiais, longe de serem fruto de uma lenta acumulação dos saberes, resultam unicamente de um processo de seleção e de reorganização permanente no centro da cultura, processo que passa por lutas entre grupos com interesses específicos a defender. Não se pode, então, perder de vista a ligação entre as ações e as finalidades intrínsecas e extrínsecas, as práticas dos agentes e os objetivos que perseguem mais ou menos conscientemente (BOURDIEU, 1982).

<sup>58</sup> Forquin (1993, 2000, 2001) e Isambert-Jamati (1990).

<sup>59</sup> A questão do currículo formal foi desenvolvida principalmente no bojo das análises sobre a gênese das reformas e os trabalhos sobre a seleção dos saberes julgados dignos de serem ensinados (ROPÉ, 2000).

<sup>60</sup> Segundo diversos estudos sociológicos produzidos no cenário intelectual francês, o currículo oculto é fruto de uma determinada concepção de inteligência, que faz com que os atores aprendam a considerar como “normal” o fato de serem o tempo todo comparados e classificados. Os alunos interiorizam essa concepção de inteligência em vigor na instituição, restrita a uma competência geral estável, objetiva e mensurável. Aprende-se desde cedo que é pelo trabalho individual e numa situação de competição que essa inteligência se revela.

<sup>61</sup> Segundo Perrenoud (1988), é no contexto da sala de aula que o currículo real é colocado em prática, o que implica um número considerável de exigências: o professor deve conceber as atividades que lhe permitirão manter certa ordem na classe e controlar o trabalho de cada aluno.

Consideramos, para concluir, que o interesse pela questão dos saberes transmitidos na escola, das modalidades interativas dessa transmissão e da construção também interativa dos veredictos escolares se torna central desde a segunda metade do século XX, atraindo sociólogos do currículo na Grã-Bretanha, teóricos críticos e da resistência nos Estados Unidos, sociólogos da educação e didatas na França, sociólogos da educação e *curriculistas* no Brasil.

A fecundidade desse debate é que dá sentido ao estudo desse complexo campo do conhecimento: Organização Escolar e Currículo. Ele nos conduz a considerar que a escola e os sistemas de ensino não se limitam a selecionar os saberes e os materiais culturais disponíveis. A transmissão escolar do patrimônio de conhecimentos, de emoções, de valores, de conflitos típicos de uma sociedade (ou de uma civilização) supõe um formidável trabalho de reorganização, de reestruturação, de reconstrução, de ressignificação, pois novas formas de saber, novas relações com o saber, modos de pensamento específicos, atitudes e competências típicas se criam e se recriam permanentemente. Lembrando Forquin (1984), diríamos que certamente existe uma verdade profunda e, sem dúvida, intransponível na maneira de considerar a educação como uma das responsáveis pelo acolhimento de cada nova geração e pela instalação dos “recém-nascidos” no mundo.

Tentando ir um pouco mais adiante, diríamos que a reflexão sobre os saberes escolares coloca em dúvida o projeto de socialização<sup>62</sup> que a escola vem efetivando depois de séculos. Dois aspectos parecem de grande importância. A socialização não pode mais ser vista unicamente como um processo de interiorização (nos termos da concepção durkheimiana), pois as crianças e os jovens se tornaram atores de sua própria socialização, diminuindo a força das instituições sociais. É necessário, portanto, que a socialização escolar considere o sentido do conhecimento e as relações que se estabelecem com o saber, a fim de reorientar a seleção dos conteúdos curriculares dentre os inúmeros saberes culturais.

---

<sup>62</sup> Sobre a questão da socialização em contextos educacionais brasileiros, ver, por exemplo, Cruz (2008) e Paixão (2008).

Parece evidente que os cientistas sociais e os cientistas da educação enfrentam um importante desafio nesta virada de milênio: explicitar com fidedignidade o fato de que as desigualdades de escolarização são produzidas fora da escola, no seu interior e por que processos. Entendemos, assim, que uma “sociologia dos saberes escolares” (aberta a múltiplas perspectivas teóricas) tem o mérito de declinar a tendência – ainda muito presente no magistério – a aceitar como normais – se não naturais – os resultados indesejáveis das práticas pedagógicas, sobretudo aquelas concretizadas em contextos desiguais, multiculturais, atravessados por interesses contraditórios.

Além disso, uma “sociologia dos saberes escolares” pode estimular a vontade dos estudiosos e dos futuros professores, provocando uma discussão crítica e atizando sua imaginação, a fim de que possam inovar em termos de pesquisa educacional e retirar definitivamente da opacidade os saberes escolares, seus processos de transmissão, de apropriação e de avaliação.

É importante lembrar com Bourdieu (1985) que a inércia estrutural dos sistemas educacionais, que se traduz por um maior ou menor atraso segundo os momentos e os domínios em relação aos conteúdos ensinados, às aquisições da pesquisa e às demandas da sociedade, deveria ser metodicamente corrigida por intervenções regulamentares e incitações indiretas visando favorecer a revisão dos programas, dos manuais, dos livros didáticos, dos métodos e instrumentos pedagógicos. Para serem aceitáveis e aplicáveis, essas revisões deveriam evidentemente levar em conta, de maneira realista, as características próprias à instituição escolar.

Enfim, ainda que o poder crítico e sugestivo da sociologia da educação possa permanecer pouco explorado, uma “sociologia dos saberes escolares” permite lançar um novo olhar sobre a reprodução cultural, denunciando não apenas o fato de estar enraizada nas estruturas dos sistemas educacionais, mas também a constatação de que a dominação não se efetua em sua totalidade. Ao contrário, deve-se reconhecer o extraordinário poder da escola na transformação social, em razão de suas características singulares. Ela é uma – talvez a única – instituição social que ainda se mantém acessível à discussão, ao debate, à negociação,



à participação. Nada, portanto, pode impedi-la de se tornar um espaço irradiador de saberes (não redutíveis a artefatos) comprometidos com a justiça social, contribuindo assim para dotar (não apenas) as novas gerações de instrumentos de análise, de reflexão e de ação política consciente.

# REFERÊNCIAS

ACCARDO, A. Sina escolar. In: BOURDIEU, P. (Org.). *A miséria do mundo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 595-611.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1974.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 78-102.

ANYON, J. L'origine sociale des élèves et le programme caché des activités scolaires. In: FORQUIN, J. C. (Org.). *Les sociologues de l'éducation américain et britanniques: présentation et choix des textes*. Paris: De Boeck Université/INRP, 1997. p. 225-253.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 59-91.

APPLE, M. W. Aliança estratégica ou estratégia hegemônica? Conservadorismo entre os desfavorecidos. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, v. 24, n. 84, Especial, p. 1019-1040, 2003.

APPLE, M. W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002b. p. 39-57.

ARAÚJO, A. P. G. R. Teoria crítica do aprendizado de Michael Young: princípios alternativos para a mudança na política e na prática curricular pertinentes com a nova era e as formas emergentes de capitalismo que suscita. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES; CURRÍCULO, TEORIAS, MÉTODOS, 4., 2008, Florianópolis. *Resumos...* Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2008. p. 380-381.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspéro, 1971.

BAUTIER, E.; CHARLOT, B.; ROCHEX, J. Y. Entre apprentissages et métier d'élève: le rapport au savoir. In: VAN ZANTEN, A. (Dir.). *L'école. L'état des savoirs*. Paris: La Découverte, 2000. p. 179-188.

BECKER, G. *Teoría económica*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

BEILLEROT, J. Le miracle de l'apprentissage. In: RUANO-BORBALAN, J. C. *Éduquer et former: les connaissances et les débats en éducation et en formation*. Auxerre: Éditions Sciences Humaines, 1998. p. 273-274. (Propos recueillis par Fournier M., février/mars 1996).

BERGER, P.; LUCKMAN, T. *A construção social da realidade*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERNSTEIN, B. Écoles ouvertes, société ouverte? In: FORQUIN, J.-C. (Org.). *Les sociologues de l'éducation américain et britanniques: présentation et choix des textes*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université/INRP, 1997a. p. 156-164.

BERNSTEIN, B. À propos du curriculum. In: FORQUIN, J.-C. (Org.). *Les sociologues de l'éducation américain et britanniques: présentation et choix des textes*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université/INRP, 1997b. p. 165-171.

BLAISE PASCAL. In: Pensamentos. Disponível em: <<http://joseeduardolopes.tripod.com/id25.html>>. Acesso em: 22 ago. 2008.

BOUDON, R. Introdução/Conhecimento. In: BOUDON, R. (Dir.). *Tratado de sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. p. 11-25, 519-560.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura (1966). In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. *Escritos de educação*. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1999. p. 39-64.

BOURDIEU, P. *Ce que parler veut dire*. L'économie des échanges linguistiques. Paris: Fayard, 1982.

BOURDIEU, P. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de Minuit, 1979.

BOURDIEU, P. *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit, 1980.

BOURDIEU, P. *Méditations pascaliennes*. Paris: Seuil, 1997.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

BOURDIEU, P. *Propositions pour l'enseignement de l'avenir/Rapport au Président de la République par le Collège de France*. Paris: Collège de France, 1985.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Les héritiers; les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit, 1964.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.-C.; PASSERON, J.-C. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CABIN, P. Dans les coulisses de la domination: la sociologie de Pierre Bourdieu. In: CABIN, P. *La sociologie: histoire et idées*. Auxerre: Éditions Sciences Humaines, 2000a. p. 181-196.

CABIN, P. L'essor de la sociologie interactionniste. In: CABIN, P. *La sociologie; histoire et idées*. Auxerre: Éditions Sciences Humaines, 2000b. p. 99-102.

- CANEN, A. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 174-195.
- CHARLOT, B. *Du rapport au savoir: elements pour une théorie*. Paris: Anthropos, 1997.
- CHERKAoui, M. Mobilidade. In: BOUDON, R. (Org.). *Tratado de sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. p. 167-211.
- CHERVEL, A. *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin, 1998.
- CHIZZOTTI, A. Conhecimento e currículo: fundamentos epistemológicos. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES; CURRÍCULO, TEORIAS, MÉTODOS, 4., 2008, Florianópolis. *Resumos...* Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2008. p. 382-383.
- CONDORCET, J.-A. N. C. Cinco memórias sobre a instrução pública. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.
- COOPER, B. Comment expliquer les transformations dans les matières scolaires. In: FORQUIN, J.-C. (Org.). *Les sociologues de l'éducation américain et britanniques: présentation et choix des textes*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université/INRP, 1997. p. 201-224.
- CORCUFF, P. Sociologie et engagement: nouvelles pistes épistémologiques dans l'après-1995. In: LAHIRE, B. (Dir.). *À quoi sert la sociologie?* Paris: La Découverte, 2002. p. 175-194.
- CRUZ, L. Socialização na escola: expectativas de professoras de uma escola pública. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES; CURRÍCULO, TEORIAS, MÉTODOS, 4., 2008, Florianópolis. *Resumos...* Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2008. p. 417-418.
- DA MATTA, R. Funcionalismo. In: SILVA, B. (Coord.). *Dicionário de ciências sociais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.
- DAROS, M. D. *Em busca da participação: a luta dos professores da rede pública de Santa Catarina pela democratização da educação*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 1999.
- DE SINGLY, F. La sociologie, forme particulière de conscience. In: LAHIRE, B. (Dir.). *À quoi sert la sociologie?* Paris: La Découverte, 2002. p. 13-42.
- DEVELAY, M. Didactique et pédagogie. In: RUANO-BORBALAN, J.-C. *Éduquer et former: les connaissances et les débats en éducation et en formation*. Auxerre: Éditions Sciences Humaines, 1998. p. 265-70.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
- DUBAR, C. *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF, 2000.
- DUBAR, C.; TRIPIER, P. *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin, 1998.

DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

DUBET, F. *O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, F. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil, 1994.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1996.

DUPRIEZ, V.; DUMAY, X. L'égalité dans les systèmes scolaires: effet école ou effet société? *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, Paris, n. 31, p. 4-18, oct. 2004.

DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. 11. ed. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978 (Publicada originalmente em 1922).

DURKHEIM, E. *Éducation et sociologie*. Paris: PUF, 1922. (Reeditada em 1997).

DURKHEIM, E. *L'évolution pédagogique en France*. Paris: PUF, 1938. (Reeditada em 1969).

DURU-BELLAT, M. *Les inégalités sociales à l'école; genèse et mythes*. Paris: PUF, 2002.

DURU-BELLAT, M. *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris: Seuil, 2006.

DURU-BELLAT, M. Politiques éducatives et analyse des inégalités: de quelques vertus heuristiques des comparaisons franco-britanniques. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 135, p. 19-28, avr./mai/juin. 2001. (Culture et éducation: Colloque en hommage à Jean-Claude Forquin).

DURU-BELLAT, M.; VAN ZANTEN, A.H. *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin, 1992.

ESTABLET, R. *L'école est-elle rentable?* Paris: PUF, 1987.

FERNANDES, C. Didática. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Glossário. Brasília: INEP/RIES, 2006. p. 450. v. 2.

FERNANDES, C.; GRILLO, M. C. Currículo e prática pedagógica da educação superior. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Glossário. Brasília: INEP/RIES, 2006. p. 93-161, 441-442. v. 2.

FIORI, N. *Etnia e educação: a escola alemã do Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis: Ed. da UFSC; Tubarão: Ed. da UNISUL, 2003.

FORACCHI, M. M.; FERNANDES, F. (Org.). *Karl Mannheim: sociologia*. São Paulo: Ática, 1982.

FORQUIN, J.-C. A "nova sociologia da educação" na Grã-Bretanha: orientações, contribuições teóricas, evolução (1970-1980). In: FORQUIN, J.-C. (Org.). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 145-174.

FORQUIN, J.-C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, J.-C. La pédagogie, la culture et la raison: variations sur un thème d'Ernest Gellner. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 135, p. 131-144, avril/mai/juin 2001. Culture et Éducation. Colloque en hommage à Jean-Claude Forquin.

FORQUIN, J.-C. La sociologie de l'éducation américaine et britannique: une tradition de recherche puissante et plurielle. In: FORQUIN, J.-C. (Org.). *Les sociologues de l'éducation américain et britanniques: présentation et choix des textes*. Paris: INRP; Bruxelles: De Boeck Université, 1997. p. 9-88.

FORQUIN, J.-C. La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne: une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation. *Revue Française de Sociologie*, Paris, v. 25, p. 211-232, 1984.

FORQUIN, J.-C. L'école et la question du multiculturalisme: approches françaises, américaines et britanniques. In: VAN ZANTEN, A. (Dir.). *L'école. L'état des savoirs*. Paris: La Découverte, 2000a. p. 151-160.

FORQUIN, J.-C. L'usage des synthèses dans la recherche en educación: communication documentaire. *Perspectives Documentaires en Éducation*, Lyon, n. 37, p. 71-79, 1996.

FORQUIN, J.-C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 73, p. 47-70, dez. 2000b.

FREIRE, P. *Conscientização. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GERTH, H. H.; MILLS, C. W. (Org.). *Max Weber: ensaios de sociologia*. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1982.

GIDDENS, A. *Em defesa da sociologia: ensaios, interpretações e réplicas*. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

GIDDENS, A. *Novas regras do método sociológico: uma crítica positiva das sociologias compreensivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIROUX, H. A. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995a. p. 133-158.

GIROUX, H. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 85-103.

GIROUX, H. A.; McLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 125-154.

GIROUX, H. A.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 93-124.

GOODSON. I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1999.

GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura popular e multiculturalismo popular. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 178-189.

HUGHES, E. C. *Le regard sociologique, essais choisis*. Paris: Éditions de L'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1996.

ISAMBERT-JAMATI, V. L'appel à la notion de compétence dans la Revue L'orientation Scolaire e Professionnelle à sa naissance et aujourd'hui. In: ROPE, F.; TANGUY, L. (Org.). *Savoirs et compétences: de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: L'Harmattan, 1994. p. 119-146.

ISAMBERT-JAMATI, V. *Les saviors scolaires; enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris: Éditions Universitaires, 1990.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, B. Culture écrite et production des inégalités scolaires. In: RUANO-BORBALAN, J.-C. *Éduquer et former: les connaissances et les débats en éducation et en formation*. Auxerre: Éditions Sciences Humaines, 1998. p. 483-490.

LAHIRE, B. La construction de l'"autonomie" à l'école primaire: entre savoirs et pouvoirs. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 135, p. 151-161, avril/mai/juin 2001. Culture et Éducation. Colloque en hommage à Jean-Claude Forquin.

LAHIRE, B. La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs. *Éducation et Sociétés: Revue Internationale de Sociologie de l'Éducation: Sociologie des Savoirs*, Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier, n. 4, p. 15-28, 1999.

LAHIRE, B. Savoirs et techniques intellectuelle à l'école primaire. In: VAN ZANTEN, A. (Dir.). *L'école. L'état des savoirs*. Paris: La Découverte, 2000. p. 170-178.

LANGOUËT, G. A escola francesa se democratiza, mas a inserção social torna-se cada vez mais difícil. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis*, Editora da UFSC, v. 20, n. Especial, p. 85-106, jul./dez. 2002.

LANGOUËT, G. *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*. Paris: ESF Éditeur, 1994.

LA SOCIOLOGIE est un sport de combat. Direção: Pierre Carles. Produção: Veronique Frégosi; Annie Madeleine Gonzalez. Intérpretes: Pierre Bourdieu; José Bové; Pierre Carles; Loïc Vacquant. Roteiro: Virgine Charifi e eoutros. Paris: CP Productions. 1 DVD (146 min).

LAWN, Martin. *Os professores e a fabricação de identidades*. In: NÓVOA, Antônio; SCHRIEWER, J. A difusão mundial da escola. Lisboa: Educa, 2000. p. 69-84.

- LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 11-45.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.
- MACEDO, E. Aspectos metodológicos em história do currículo. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 131-148.
- MEHAN, H. Comprendre les inéganités scolaires: la contribution des approches interprétatives (1992). In: FORQUIN, J.-C. (Org.). *Les sociologues de l'éducation américain et britanniques: présentation et choix des textes*. Paris: INRP; Bruxelles: De Boeck Université, 1997. p. 320-350.
- MERTON, R. K. *Sociologia: teoria e estrutura*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- MONTEIRO, A. M. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000. p. 129-147.
- MOORE JUNIOR., B. *Injustiça: as bases sociais da desobediência e da revolta*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- MORAES, M. C. M. Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. et al. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.
- MORAES, M. C. M. et al. Apresentação. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES; CURRÍCULO, TEORIAS, MÉTODOS, 4., 2008, Florianópolis. *Resumos...* Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2008. p. 7-8.
- MOREIRA, A. F. B. *Currículos e programas no Brasil*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: os anos 90. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 60-77.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 7-37.
- MOROSINI, M. C. Internacionalização da educação superior. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Glossário. Brasília: INEP/RIES, 2006. p. 93-161. v. 2.
- MOYSÉS, M. A. A.; GERALDI, J. W.; COLLARES, C. A. L. As aventuras do conhecer: da transmissão à interlocução. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, ano 23, n. 78, p. 91-116, abr. 2002.
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. *Bourdieu & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas; sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 7-12.

PAIXÃO, L. P. É função da escola socializar? Perspectivas de mães de camadas populares. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES; CURRÍCULO, TEORIAS, MÉTODOS, 4., 2008, Florianópolis. *Resumos...* Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2008. p. 418.

PAUGAN, S. *L'exclusion, l'état des savoirs*. Paris: La Découverte, 1996.

PERRENOUD, P. Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire. In: PERRENOUD, P.; MONTANDON, C. (Ed.). *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne: Réalités Sociales, 1988. p. 165-195.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 119, p. 9-27, jul. 2003.

PETITAT, A. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIMENTA, S. G. A pesquisa em didática – 1996 a 1999. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 78-106.

POUPEAU, F. *Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France*. Paris: Raisons d'Agir Éditions, 2003.

ROPÉ, F. Savoirs, savoirs scolaires et compétences. In: VAN ZANTEN, A. (Dir.). *L'école. L'état des savoirs*. Paris: La Découverte, 2000. p. 161-169.

ROPÉ, F. Sociologie du curriculum et didactique du français en France. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 135, p. 35-44, avril/mai/juin 2001. Culture et Éducation. Colloque en hommage à Jean-Claude Forquin.

SANTOS, L. L. C. P. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 46-59.

SCHULTZ, W. T. *O valor econômico da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHUTZ, A. A abordagem fenomenológica da sociologia In: WAGNER, H. R. (Org.). *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 3-50.

SILVA, B. (Coord.). *Dicionário de ciências sociais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, T. T. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação. Estudos Foucaultianos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 247-258.

SILVA, T. T. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SIROTA, R. *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

STOER, S. No fio da navalha ou, por outras palavras, como Michael Apple chama a nossa atenção para ter cuidado com o fosso. *Currículo sem Fronteiras*, v. 2, n. 1, p. 99-105, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/stoerconf.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2008.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 112-128.

THOMPSON, J. B. Préface à l'édition anglaise. In: BOURDIEU, P. *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Seuil, 2001. p. 7-51.

TOMASI, A. P. N. Qualificação ou competência? *Educação e Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 51-60, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www2.cefetmg.br/dppg/revista/arqRev/revistan7v1-artigo7.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2008.

TOMMASI, L. et al. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TOURAINÉ, A. *Le retour de l'acteur: essai de sociologie*. Paris: Fayard, 1984.

TURA, M. L. R. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 150-173.

TURNER, R. H. Compétition ou parrainage: les mécanismes de la mobilité sociale et le système scolaire. In: FORQUIN, J.-C. (Org.). *Les sociologues de l'éducation américain et britanniques: présentation et choix des textes*. Paris: INRP; Bruxelles: De Boeck Université, 1997. p. 91-110.

VALLE, I. R. Formação de professores: um esforço de síntese. *Educar em revista*, Curitiba, n. 25, p. 215-235, 2005.

VALLE, I. R. *A era da profissionalização. Formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

VALLE, I. R. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 117-34, jan./abr. 2007.

VALLE, I. R. Pierre Bourdieu: a pesquisa e o pesquisador. In: BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Org.). *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa*. São Paulo: Papirus, 2008. p. 95-117.

VALLE, I. R.; RUSCHEL, E. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). *Revista Portuguesa de Educação*, Porto, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, v. 22, n. 1, p. 179-206, 2009.

VALLE, I. R.; RUSCHEL, E. Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): uma inspiração meritocrática. *Revista Eletrônica de Investigación y Docência*, v. 3, p. 73-92, 2010.

VAN ZANTEN, A. Les sciences sociales et l'école. In: VAN ZANTEN, A. (Org.). *L'école, l'état des savoirs*. Paris: La Découverte, 2000. p. 5-14.

VERRET, M. *Le temps des études*. Paris: Paris V/H. Champion, 1975.

VIGARELLO, G. Les recherches de Jean-Claude Forquin, actualités et influences. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 135, p. 15-18, avril/mai/juin 2001. Culture et Éducation. Colloque en hommage à Jean-Claude Forquin.

WEBER, M. *Ensaio de sociologia*. 6. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1982.

YOUNG, M. Du "curriculum en tant que construction sociale" à la "spécialisation intégrative"; Quelques réflexions sur la sociologie du curriculum au Royaume-Uni (1971-1999). *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 135, p. 29-34, abr./maio/jun. 2001. Culture et Éducation. Colloque en hommage à Jean-Claude Forquin.

YOUNG, M. Les programmes scolaires consideres du point de vue de la sociologie de la connaissance (1997). In: FORQUIN, J.-C. (Org.). *Les sociologues de l'éducation américain et britanniques: présentation et choix des textes*. Paris: De Boeck Université/INRP, 1997. p. 173-199.

Este livro foi editorado com a fonte Chaparral Pro. Títulos,  
quadros e notas em DIN. Miolo em papel pólen *soft* 80 g;  
capa em cartão supremo 250 g. Impresso na Gráfica e Editora  
Copiart em sistema de impressão *offset*.

A **Coleção Didática** da Editora da UFSC é um instrumento de valorização e aperfeiçoamento do ensino de graduação. O conjunto de títulos, em constante expansão e revisão, abrange um amplo espectro de áreas de conhecimento. Explicações, figuras, exercícios e outras estratégias pedagógicas cuidadosamente concebidas viabilizam a compreensão de conceitos e conteúdos programáticos fundamentais. Um time de autores de grande prestígio e com larga experiência em sala de aula garante a qualidade e a atualidade das obras.

